

الذكاء الوجداني لدى الأطفال - قياسه وتمايز أبعاده

دكتور. خالد عبد الرازق النجار

كلية رياض الأطفال - جامعة القاهرة

هدفت الدراسة إلى قياس الذكاء الوجداني لدى الأطفال في المرحلة العمرية من ٧-٤ سنوات، ومدى تمايز أبعاده (إدراك الوجدان - فهم الوجدان - إدارة الوجدان) في ضوء متغير السن، وذلك من منظور الذكاء الوجداني كقدرة، وكذلك دراسة العلاقة الارتباطية بين أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاد الذكاء الوجداني كسمة لدى الأطفال في المرحلة العمرية من ٧-٤ سنوات.

وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طفل (١٠٠ ذكور - ١٠٠ إناث) من الأطفال في المراحل العمرية من ٧-٤ سنوات، تم الحصول عليهم من مدرسة النيل الخاصة بالعمرانية.

وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية:

- مقياس رسم الرجل لقياس الذكاء.
- مقياس الذكاء الوجداني للأطفال بوصفه قدرة (من إعداد الباحث).
- مقياس الذكاء الوجداني اللفظي للأطفال بوصفه سمة (إعداد علا عبد الرحمن ٢٠٠٥).

وأشارت نتائج البحث إلى أن مفهوم الذكاء الوجداني بأبعاده تتمايز على نحو دال في اتجاه المجموعات العمرية الأكبر، وهو ما تكشف عنه معدلات الفروق بين أطفال سن الرابعة وسن الخامسة وسن السادسة والسابعة.

كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاد مقياس الذكاء الوجداني كسمة، وذلك بالنسبة لجميع الأبعاد، بما في ذلك الدرجة الكلية، مما يشير إلى عدم تمايز المفهوم (بوصفه قدرة وبوصفه سمة) في هذه المرحلة العمرية.

مقدمة:

جاء ظهور نظرية الذكاءات المتعددة بمثابة النقلة الكيفية في تاريخ تطور حركة القياس النفسي ، وخاصة بعد كل ذلك القبول الذي لاقتة والذي فاق كل التصورات على الساحة العلمية ، فقد وضعت نظرية الذكاءات المتعددة كل الباحثين والمنظرين في مأزق وحرَج كبير ، لأن التسليم والقبول بكل معطيات النظرية، حتى ولو كان قبولاً من حيث المبدأ (تعددية الذكاء) ، فإن ذلك قد يعني دحضاً لتاريخ طويل من الجهد والبحث تمثل في شكل نظريات واجتهادات وأفكار ونماذج وتصورات لبنية العقل وطبيعة القدرات العقلية وأنواعها وتصنيفاتها وعددها وعواملها ومتغيراتها.

وهناك من يرى أن تاريخ القياس النفسي في مجال الذكاء والقدرات العقلية يشهد ويعبر عن التطور الكبير في أساليب معالجة البيانات والمعالجات الإحصائية من تحليل للتابين والتحليل العاملي وتحليل الانحدار والتشبيكات وتدوير المحاور وغيرها الكثير من أساليب معالجة

البيانات ، فالاهتمام الذي حظي به مفهوم الذكاء قد تمخض عنه تطوير حقيقي في مجال الأساليب الإحصائية أكثر مما أدى إلى إحداث تطوير في مفهوم الذكاء نفسه.

ولعل جوهر الطرح، الذي قدمته نظرية الذكاءات المتعددة ، هو في حقيقته كشف للأشكال التي تتبدى عليها مظاهر الذكاء في الحياة الإنسانية وطبيعتها اليومية ، بعيداً عن التشبيكات والمحاور والعوامل والاحتدارات التي تحدث بها العلماء عبر عقود طويلة من الزمن.

وتعد نظرية الذكاء الوجداني* **Emotional Intelligence** إحدى النظريات الحديثة التي ظهرت لتنبيه أصحاب نظريات الذكاء للدور الأكبر الذي يلعبه الوجدان في النظام المعرفي للقدرات الإنسانية . وهي الحلقة المفقودة التي كشفت عن تعثر تطور مفهوم الذكاء الذي ظل يعاني من

* تعتبر نظرية الذكاء الوجداني واحدة من نتائج نظرية الذكاءات المتعددة، بل وإن الذكاء الوجداني هو أحد أنواع الذكاءات التي تضاف إلى الأنواع التي قمتها نظرية الذكاءات المتعددة.

العجز في النظر إلى البعد الإنساني في الإنسان .

وهناك من يرى في نظرية الذكاء الوجداني نقطة تحول حقيقي في رحلة الصراع الطويل بين المفاهيم العقلية للذكاء، وتلك المداخل التقليدية في مجال دراسة الوجدانات، بل وإعلان عن رحيل فكرة النظر إلى الإنسان بوصفه مجموعة من الجزر المنفصلة والمنعزلة، حيث يتجلى هذا الإعلان الصريح في السؤال المحوري الذي طرحه دانيال جولمان (٢٠٠٠) ما هو دور الوجدان في تيسير أو إعاقه الإمكانيات والقدرات العقلية خلال عملها مع خبرات الحياة اليومية؟.

ويؤكد كل من ريتشارد روبرتس وموشى زيدنر وجيرالد ماثيوز (Roberts, Zeidner. and Matthews. 2002: 198) في إحدى أهم الدراسات التي أجريت في مجال دراسة الذكاء الوجداني مؤكدين على النقاط الآتية:

١- أن قدرة مفهوم الذكاء الوجداني على التنبؤ والتوقع للمعايير التعليمية والمهنية تفوق قدرات

المفهوم التقليدي للذكاء ، وقد ساهم هذا الأمر في الاهتمام بالمفهوم وساعد على انتشاره بدرجة أكبر .

٢- أنه مفهوم له قابلية للتنمية والتطوير والتعديل، وهو ما يكسبه مرونة تجعله أكثر قابلية للتناول .

٣- اعتبر مفهوم الذكاء الوجداني أحد أشكال التطوير لمفهوم الذكاء التقليدي وتجاوزا له ، بينما رأى البعض أنه نتاج عملية دمج لعدة عمليات سيكولوجية تتلاقى فيها الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية معا لتحقيق تكاملا إنسانيا في تناول .

٤- أن الذكاء الوجداني هو حجر الأساس الذي تبنى عليه كافة أنواع الذكاء الأخرى، وهو الأكثر إسهاما في النجاح في الحياة ، وأن الاهتمام بالطبوع الأخرى (الرياضيات-الفيزياء وغيرها) في التعليم على حساب المهارات الوجدانية والاجتماعية إنما ينذر بخطورة كبيرة هي الأمية الوجدانية.

موضوع البحث وأهميته:

حظي مفهوم الذكاء الوجداني خلال السنوات القليلة الماضية باهتمام العديد من الباحثين، حيث كشف البحث في التراث عن عدد كبير نسبيا من الدراسات التي أجريت في مجال الذكاء الوجداني، فنجد البعض منها قد اهتم بإعداد مقياس للذكاء الوجداني أو التحقق منه سيكومتريا، مثل دراسة فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (٢٠٠١) ودراسة زينب شعبان رزق (٢٠٠٣)، والبعض الآخر من الدراسات تناول علاقة مفهوم الذكاء الوجداني بغيره من المتغيرات الأخرى، مثل دراسة عزت عبد الله كواسه (٢٠٠٢) ودراسة عصام زيدان وكمال الإمام (٢٠٠٣) ودراسة فؤاد محمد حسن إسماعيل (٢٠٠٤) وأحمد طنه محمد (٢٠٠٥) وإلهام عبد الرحمن خليل وأمنية إبراهيم الشناوي (٢٠٠٥) وعبد الجابر ناصر السامرائي (٢٠٠٥)، بينما البعض الآخر من الدراسات اهتمت بتصميم البرامج التي تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني، مثل دراسة أمل محمد

حسونة ومنى سعيد أبو ناشي (٢٠٠١) ودراسة إسماعيل إبراهيم محمد بدر (٢٠٠٢) ودراسة أشرف أحمد عبد الهادي (٢٠٠٣) ومحمود عبد الله الخوالدة (٢٠٠٣) وجيهان وديع نقولا (٢٠٠٤) وعلا عبد الرحمن (٢٠٠٥) وأخيرا نهى محمود الزيات (٢٠٠٦). وفي ضوء الاطلاع على هذه الدراسات، جاء اختيار الباحث للدراسة الحالية، والتي تتناول قياس الذكاء الوجداني لدى الأطفال ومدى تمايز أبعاده المختلفة في المرحلة العمرية من ٤-٧ سنوات، وذلك من منظور نموذج الذكاء الوجداني كقدرة، وكذلك بحث العلاقة الارتباطية بين أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاد الذكاء الوجداني كسمة لدى الأطفال في المرحلة العمرية من ٤-٧ سنوات. ويمكن إيجاز أهمية الدراسة الحالية على النحو التالي:

١- الحدأة النسبية لمفهوم الذكاء الوجداني بشكل عام واختزال النظرية في محاولة البحث عن أداة لها كل الصلاحيات السيكومترية وهو الأمر الذي دام ما يقرب من

هــاف الـدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس الذكاء الوجداني لدى الأطفال في المرحلة العمرية من ٤-٧ سنوات ومدى تمايز أبعاده (إدراك الوجدان - فهم الوجدان - إدارة الوجدان) في ضوء متغير السن، وذلك من منظور نموذج الذكاء الوجداني كقدرة، وكذلك دراسة العلاقة الارتباطية بين أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاد الذكاء الوجداني كسمة لدى الأطفال في المرحلة العمرية من ٤-٧ سنوات.

الإطار النظري للمفاهيم:

أولاً - تعريفات الذكاء الوجداني :

- أول هذه التعريفات وأقدمها قدمه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1995:199) وجاء مؤداه أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، وهذا يمكنهم من استخدام استراتيجيات جيدة للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات.

عشر سنوات كاملة من عمر المفهوم.

٢- قلّة البحوث التي أجريت - في حدود علم الباحث - في مجال الذكاء الوجداني للأطفال بشكل عام، وللأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بشكل خاص، وهو الأمر الذي ينعكس بدوره على ندرة الاختبارات التي تقيس الذكاء الوجداني في مراحل الطفولة المبكرة.

٣- تختبر الدراسة قدرة المفهوم وصلاحيته في قياس الذكاء الوجداني لدى الأطفال ومدى تمايز أبعاده وفقاً لمتغير السن، وذلك من خلال تصميم مقياس للذكاء الوجداني للأطفال في المرحلة العمرية من ٤-٧ سنوات.

٤- دراسة العلاقة الارتباطية بين أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة وكسمة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وهو ما يكشف عن جدوى الاختلاف في التقسيم للمفهوم في هذه المرحلة العمرية.

- تعريف بـوري وميللر (Bourey, Miller. 2001) الذي يشير إلى أن الذكاء الوجداني يعني القدرة على فهم وتقييم وإدارة انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، وهو يمثل مع معامل الذكاء IQ شكلاً متكاملًا من ذكائنا العام.

ويعرف كل من ريتشارد روبرتس وموشى زيدنر وجيرالد ماثيوز (Roberts, Zeidner and Matthews. 2002:201) الذكاء الوجداني بأنه القدرة على إدراك وفهم المشاعر وتوليدها وتنظيمها والتعبير عنها من أجل النمو العقلي.

- تعريف ريتشبرج وفليتشر (Richburg & Fletcher. 34 : 2002) الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي الذي يعطي الفرد القدرة على إدراك مشاعره ومشاعر الآخرين من حوله والتمييز بينهم ، واستخدام هذه المعرفة في توجيه الفرد على

- تعريف إيبشتين (Epstein 1999)، للذكاء الوجداني بأنه يتكون من مجموعة من القدرات العقلية، التي تساعد الفرد على معرفة وفهم مشاعره ومشاعر الآخرين . وبصورة أساسية فإن الذكاء الوجداني يوجه القدرة لضبط وتنظيم المشاعر، وهو يتضمن جانبين: الأول يتضمن الفهم العقلي للأنفعال (الوجدان). والثاني يتضمن تأثير الوجدان في الجانب العقلي لإظهار الخطط والأفكار الإبداعية.

- بينما يشير جولمان (Goleman, 2000:271) إلى أن الذكاء الوجداني هو مجموعة من المهارات الوجدانية التي يتمتع بها الفرد واللائمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة، بالإضافة إلى قدرتنا على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحقيق ذواتنا وإدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخر بشكل فعال.

* نقلاً عن زينب شعبان رزق (٢٠٠٣). الذكاء الانفعالي- المفهوم والقياس دراسة استطلاعية". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

وإدارة الوجدان، وهو ما يقيسه
إجرائيا مقياس الذكاء الوجداني.

تعقيب على التعريفات:

- انقسمت التعريفات، وفقاً لطبيعة
الاختلاف في جوهر تناول
والطرح الذي قدم من خلال ماير
ويالوفي وكاروسو وسيتراينوس
ومعهم إيبشتين وبوري وميلر،
الذين اتفقوا في النظر لمفهوم
الذكاء الوجداني بوصفه قدرة
عقلية ، تقوم على الإدراك والفهم
والتيسير والمعرفة والتنظيم
والإدارة للوجدان ، بينما اختلف
جوهر الطرح المقدم في التعريفات
من خلال دانييل جولمان
وريتشبرج وفليتشر وليندا
إليكسنن، حيث اتسمت التعريفات
بطابع النظر إلى الذكاء الوجداني
بوصفه سمة من سمات الشخصية
مثل التعاطف والعلاقات الاجتماعية
ومواجهة الإحباطات والشعور
بالأمل وغيرها من سمات
الشخصية.

النحو اللائق والتفاعل الجيد مع
الأحداث وإنجاز المهام.

- تعريف ليندا إليكسنن
(Elksnin,2003) للذكاء
الوجداني بوصفه القدرة على
الملاحظة الدقيقة والتقييم والتعبير
عن الوجدان، وهو كذلك القدرة
على التعبير عن الوجدان الذي
يسهل عملية التفكير وفهم الوجدان
والمعرفة الوجدانية وتنظيم
الوجدان من أجل تشجيع النمو
الوجداني والإدراكي.

- تعريف ماير وسالوفي وكاروسو
وسيتراينوس (Mayer;
Salovey; Caruso &
Sitarenios, 2003) وهو
بمثابة التعريف الإجرائي الذي قام
عليه مقياس الذكاء الوجداني
المعدل المعروف اختصاراً
بـ (MSCEIT V2.0)* والذي
يشير إلى أنه القدرة على قياس
الإدراك الدقيق للوجدان ، والذي
بدوره ييسر عملية التفكير ،
والفهم الدقيق لطبيعة الوجدان

Mayer; Salovey; Caruso *
Emotional Intelligence Test

٢٠٠٣) تقديم نموذج يجمع بين الذكاء والوجدان ، حيث أكد أن مفهوم الذكاء الوجداني يتعامل مع المعلومات ذات الطابع الوجداني ، وهو بذلك مكون من مجموعة من القدرات العقلية Abilities أو مهارات Skills أو قابليات Capacities ، فالقدرة العقلية مرادفة للقابلية العقلية وتماثل المهارة العقلية . و خلاصة هذا التصور أن الفرد يفكر بذكاء في الانفعالات والوجدانات، وأن الوجدانات تيسر الذكاء والتفكير . (Mayer & Salovey, 1997)

البعد الأول: الإدراك الدقيق للوجدان
Perceiving Emotion Accurately

يبدأ الذكاء الوجداني مع القدرة على إدراك المشاعر والتعبير عنها في ذات الفرد ولدى الآخرين ، ويتضمن الإدراك الوجداني تسجيل الرسائل الوجدانية ، والانتباه لها ، وحل شفرتها بمجرد التعبير عنها ، سواء من خلال تعبيرات الوجه ، أو نبرة الصوت و أو النتائج الثقافية . فالشخص الذي يلمح التعبيرات الخاطفة في وجوه الآخرين يفهم

ثانياً: نموذج القدرة في الذكاء الوجداني لدى سالوفي وماير وكاروسو:

حدد ماير وسالوفي (Mayer, Caruso & Salovey. 2000) المطالب الرئيسية لطرح مفهوم الذكاء الوجداني، وأصبحت هذه المطالب تمثل أهداف النظرية في حد ذاته، لكي تكتسب الصفة والهوية العلمية وهذه المطالب هي :

١- توضيح نشوء النظرية وتعريف مفهومها وإيضاح مكوناتها.

٢- تطوير وسائل قياس الذكاء الوجداني .

٣- تأكيد استقلالية هذا الذكاء عن الذكاءات الأخرى.

٤- تأكيد وإمكانية التنبؤ بالذكاء الوجداني بمحكات واقعية في العالم.

حاول ماير وسالوفي منذ أن قدما تصورهما لمفهوم الذكاء الوجداني ١٩٩٠ وحتى عام ٢٠٠٣ (وفق آخر طرح لتصورهم المرتبط بقياس الذكاء الوجداني وتعديلهم لصورة المقياس المعروف اختصاراً MSCEIT V2.0 وهي النسخة المعدلة والنهائية للمقياس، والتي نشرت في مارس

ويختص هذا البعد بتأثير الوجدان في الذكاء، ويركز على الكيفية التي يؤثر بها الوجدان في النظام المعرفي ويغير من المعرفة أو يسهل ويسر حل المشكلات أو الاستنتاج أو اتخاذ القرارات أو المحاولات الابتكارية بشكل أكثر فعالية.

ويطرح ماير وسالوفي مصطلحا جديدا هو " المسرح الوجداني للعقل" Emotional Theater of the Mind وهو المسرح الذي تتم من خلاله طرح الأفكار وتوليد الوجدانات والانفعالات المختلفة للشعور بها والسيطرة عليها واختبارها والاختيار من بينها الوجدان الأكثر ملاءمة للموقف، وكلما اتسم هذا المسرح الوجداني للعقل بالدقة والاتزان والواقعية كلما زادت معه إسهاماته في إعطاء الفرصة في اختيار البدائل في حياته.

البعد الثالث: فهم الوجدانات

Understanding Emotions

وتهتم هذه القدرة من الذكاء الوجداني بمدى فهم الفرد للوجدان وتتضمن المعالجة المعرفية للوجدان وتتمثل في عمليات وصف وتمييز

الكثير من انفعالات الناس ووجداناتهم وأفكارهم.

ويرى كل من وايز روبرت وكريستين لفجوي (Robert, & Lovejoy, 2002) أن بعد إدراك

الوجدان هو المحور المعرفي الأساسي، ليس فقط المكون لمفهوم الذكاء الوجداني، ولكن أيضا الذي يساهم في الذاكرة ، حيث أشارا إلى أن الذاكرة الإنسانية تتكون من شبكة معقدة من الوجدانات التي تتصل بذاكرات وأحداث وأشخاص وخبرات ومفاهيم ، فعندما تكون الوجدانات سلبية تنشط الأفكار السلبية التي ترتبط بها ومن ثم يسهل استدعاء الذكريات السلبية ، وعندما يواجه الفرد وجدانات إيجابية تنشط الأفكار والمدرجات الإيجابية مما يؤدي إلى مزيد من التفسيرات والتقديرية الإيجابية التي تعمل على تدعيم الموقف الإيجابي .

البعد الثاني : التفسير الوجداني للتفكير

Using Emotion to Facilitate Thought

وتفسير واستخدام الوجدانات ، حيث إن الشخص القادر على فهم الوجدانات وتوليقاتها وتطورها ، قادر على فهم الجوانب الهامة من الطبيعة البشرية والعلاقات بين الأشخاص.

(Mayer, Salovey and Caruso. 2000 : 109)

ويسنطرد ماير وسالوفي وكاروسو حيث يقدمون مفهوما جوهريا يمثل البناء المعرفي للوجدان، وهو مفهوم المعرفة الوجدانية Emotional Knowledge والذي حظى باهتمام كبير من الباحثين ، بل إن هناك من يرى أن هذا المفهوم سيشغل ساحة البحث العلمي في المستقبل القريب، وأنه سرعان ما سيسقط كمفهوم يحمل كيانا مستقلاً عن نظرية الذكاء الوجداني له. تنظيراته وإسهاماته الخاصة به. (Izard.2001 : 252)

وتبدأ المعرفة الوجدانية في مرحلة الطفولة المبكرة، ويراها البعض الآخر أنها تبدأ منذ الشهور الثلاثة الأولى للميلاد (لورانس شايبرو، ٢٠٠٣ : ٢٢٣) حيث يشير إلى أن عملية تأهيل الطفل للدخول في

البيئة الاجتماعية من حوله ، فابتناسمة الطفل الرضيع هي استجابة لابتناسمة الأم والمحيطين به ، فحتى الرضع يختلفون في استجاباتهم وتفاعلاتهم وفي ردود أفعالهم وفي تكيفهم مع من حولهم، وبطبيعة الحال، فإننا نتأثر بسلوك أطفالنا الرضع موجهين اهتماما كبيرا ومكرسين وقتا طويلاً لهم لينجحوا في الدخول إلى عالم التواصل الوجداني مع الآخرين.

وتشير كارول إيزارد Izard إلى أن فهم الوجدانات يتطلب :

أ- إدراك العلامات والإشارات الشعورية (التعبيرات اللفظية ، الوجهية ، السلوكية) في أكثر من سياق وبشكل دقيق وفي أكثر من موقف.

ب- تحديد وتسمية العلامات أو الإشارات الشعورية تسمية الوجدانات المستقبلية بدقة.

ج- تحديد وتعريف المحتوى الوجداني المدرك للموقف، سواء لدى الذات أو الآخرين.

د- المشاركة الوجدانية مع الآخرين والتي تشمل القدرة على إدراك

الفرد تمكنه من الثبات والاتزان الوجداني عند تغير مجريات الأمور ، فهناك علاقة مباشرة بين العقل والوجدان ، حيث نجد أن الاستجابة الوجدانية لا بد أن تمر أولاً بما نسميه النشاط العقلي، وهذا النشاط يعطي استجابة سريعة، والتي بدورها تأخذ مكاناً يتوسط بين الحافز والاستجابة. وبناء على ذلك، فإن العقل يستطيع أن يتحكم في المشاعر.

ويستطردان مؤكدين على أن إدارة الوجدان والتحكم فيه تعد خطوة هامة لبلوغ الدرجة القصوى من الذكاء الوجداني ، حيث يستطيع الفرد أن يشخص الوجدان ويتعرف عليه ويدرك كيف يستطيع التعامل معه والتحكم فيه. فالهدف من إدارة الوجدان ليس قمع أو كبت الوجدان، ولكن الهدف هو القدرة على التحكم فيه مما لا يعرضنا للغضب الشديد أو القلق أو الإحباط ، فنحن لا نستطيع أن نتحكم في نوع الوجدان ولكن نحدد إلى أي مدى يحدد الوجدان سلوك الفرد.

فعلى سبيل المثال جميع الأطفال معرضون للإحباط، ومع ذلك ، فإن

وفهم المواقف المختلفة ومراعاة ما يلي :

- العلاقات الشعورية والدوافع والسلوك
- العادات الثقافية والأسرية للتعبيرات الوجدانية اللفظية وغير اللفظية.
- فهم طبيعة الوجدان والمشاعر ومعاييرها.
- فهم الخداع الوجداني (إظهار مشاعر غير حقيقية).
- المشاعر المتناقضة والمزدوجة وعلاقتها بتطور المعرفة ، الخبرة الفردية والتعلم الاجتماعي.

البعد الرابع: إدارة الوجدان

:Managing Emotions

تشير ميلاني ريتشبرج وتيريزا فليتشر Richburg & Fletcher إلى أن القدرة على التحكم في المشاعر على النحو اللائق لها دلالتها في العلاقة بالقدرة على زيادة مستوى الفرد من الوعي بذاته. وهذا يفسر القدرة على تحمل أحداث الحياة اليومية المتغيرة من أحسن إلى أسوأ ، بحيث يكون هناك عملية اتزان داخل

وكيفية التعبير عنه والمواقف الملائمة له وإدارته لدى الذات، وكذلك لدى الآخرين، تدفع بالأفراد إلى آفاق الفهم والتفسير والتحليل للوجدان سعياً وراء تحقيق الحد الأقصى من النضج الوجداني في العلاقة مع الذات والآخرين والبيئة المحيطة.

(فتون محمود خرنوب ، ٢٠٠٣ : ٢١)

ثالثاً: نموذج الذكاء الوجداني كسمة:
وقد حدد جولمان الذكاء الوجداني في الأبعاد التالية:

- ١- الوعي بالذات Self Awareness :
- الوعي بالذات هو الانتباه الدائم للحالات الداخلية للفرد ، وهو أساس الثقة بالنفس، وحجر الزاوية في مفهوم الذكاء الوجداني. ويتضمن الوعي بالذات عدداً من الكفاءات التي قام جولمان بتحديددها، وهي :
- الوعي بالانفعالات .
- الدقة في تقدير الذات .
- الثقة بالنفس .

بعض الأطفال يتغلبون على هذا الشعور، ويبدو رد فعلهم طبيعياً في التعامل مع الموقف ، في حين أن البعض الآخر يتسم سلوكه بالعدوانية ويظهر عليه الغضب بوضوح ، ففقدرة الفرد على تشخيص مشاعره الحقيقية تزيد من مستوى وعيه بذاته وتعطيه القدرة على التحكم فيها، وهذه الفكرة تسمح للفرد أن يصنع قراراته بصرف النظر عما تقتضيه الحياة من قرارات ثانوية أو أساسية.

(Richburg. & Fletcher.2002: 35-36)

- ويؤكد ماير وسالوفي على أن تنظيم الوجدان وإدارته هو التعبير عن مدى اتساق الوجدان وتوافقه ويشمل بعد إدارة الوجدان القدرات الآتية:
- ١- القدرة على الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة.
- ٢- القدرة على الاندماج في الوجدان أو الانفصال عنه.
- ٣- القدرة على التأمل الذاتي للوجدان.

حيث تلعب المعرفة الوجدانية دوراً كبيراً في إدارة الوجدان بأبعاده الفرعية ، فمعرفة أسباب الانفعال

٣- إدارة الوجدان Managing

:Emotion

إن إدارة الوجدان والتحكم فيه تعد خطوة هامة لبلوغ الدرجة القصوى من الذكاء الوجداني ؛ حيث يستطيع الفرد أن يشخص الوجدان ويعرف عليه ويدرك كيف يستطيع التعامل معه والتحكم فيه ؛ فالهدف من إدارة الوجدان ليس قمع أو كبت الوجدان ، ولكن الهدف هو القدرة على التحكم فيه، مما لا يعرضنا للغضب الشديد أو القلق أو الإحباط ؛ فنحن لا نستطيع أن نتحكم في نوع الوجدان ، ولكن نحدد إلى أي مدى يحدد الوجدان سلوك الفرد.

٣- الدافعية Motivation:

الدافعية هي البعد الثالث للذكاء الوجداني، حيث يعد توجيه المشاعر كي تخدم تحقيق أهداف محددة شيئا أساسيا في كل من توجيه الانتباه وتحفيز الذات والنبوغ والابتكارية؛ حيث يبدو التحكم الذاتي في الانفعال (إرجاء الإشباع، والتحكم في الاندفاع) أساسا لأي إنجاز .

٤- التعاطف Empathy:

التعاطف هو البعد الرابع في الذكاء الوجداني. ويقوم التعاطف على أساس الوعي بالذات ؛ فكلما زاد تفتحنا على اتصالاتنا زادت مهارتنا في قراءة مشاعر الآخرين ، علما بأن أكثر الوجدان لا يتم التعبير عنه بالكلمات ، وهو الأمر الذي يعطي من قيمة نبرات الصوت وتعبيرات الوجه والإيماءات في قراءة مشاعر الآخرين والتواصل على أساسها.

٥- المهارات الاجتماعية:

القدرة على إدارة الانفعالات عند الآخرين هي لب المهارات الاجتماعية، والتي تشير إلى القدرة على إدراك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم بالصورة المثلى التي يتطلبها الموقف، وهي تظهر في صور القدرة على التأثير في الآخرين والتواصل معهم وقيادتهم بشكل فعال .

٦- المهارات الوجدانية من أجل

الحياة:

يلعب الذكاء الوجداني دورا هاما في التحصيل الدراسي والنجاح في العمل والسعادة الزوجية والصحة.

وهو الأمر الذي يرى الباحث استحالة تحقيقه إلا من خلال تلك العلاقة التي تنشأ بين الطفل والوالدين، ويرى ستونسي (Stonsy) (1998) أن الدعائم الجوهرية لحياة الإنسان الراشد تقوم على ما يتلقاه من رعاية واهتمام من جانب والديه والقائمين على تربيته ، وأن نوع العلاقة التي تنشأ بين الوالدين والطفل وطريقة تعاملهم تعتبر عاملا هاما يدخل في تكوين شخصية الطفل ووجدانه ، بل إن استجابة الوالدين لأولادهم هي المفتاح الرئيسي المسئول عن تشكيل وجدان و تفاعلات الأطفال وإن الوالدية هي أسلوب يقدم الأساس التفاعلي والوجداني الآمن لاكتشاف تفاعلات ووجدانات الأطفال وتفاعلاتهم مع بيئتهم، مما يدفعهم إلى التوافق في كل مجالات الحياة.

ويلخص دانييل جولمان تأثير الوالدين على الذكاء الوجداني لأطفالهم من خلال:

١- تجاهل التفاعلات كلية: وفيه يتعامل الوالدان مع تفاعلات الأبناء

ويؤكد "جولمان" أننا لدينا القرص لتعليم أبنائنا أن يتعاملوا مع مشاعرهم بفهم وحكمة

(عثمان حمود الخضر، ٢٠٠٢: ٢٦- ٢٨) (زينب شعبان رزق، ٢٠٠٣: ٣٦- ٣٩)

رابعاً: مفهوم الذكاء الوجداني لدى الأطفال

قدم كل من دانييل جولمان (٢٠٠٠) ولورانس شابيرو (٢٠٠٣) تصورا للذكاء الوجداني باعتباره احتياجا جوهريا في حياتنا ، فنحن نحتاج إلى الذكاء الوجداني لأنه يسمح لنا بالتعلم في مجالات أساسية هي الثقة بالنفس والتحكم الذاتي والقدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين والقدرة على إظهار التفاعلات الإيجابية، حتى في الأوقات العصيبة والمواقف الضاغطة، والقدرة على إدارة التفاعلات والقدرة على تأويل المعاني التي ترتبط بالتفاعلات في علاقاتنا بالآخرين من خلال التفهم والتعاطف لتفاعلاتهم والتواصل الجيد معهم.

القواعد باللجوء إلى ما يتعارض معها لاختبار موقف الوالدين منها ، ولعل المثال المعروف من الأب الذي يقول لطفله أفل ما أقوله وليس ما أفعله يمثل القاعدة التي لا يجب اتباعها، لأن الأطفال يقلدون التصرفات أكثر من الاستماع إلى الكلمات.

ويتفق الباحث مع ما أشار إليه محمود فتحي عكاشة (٢٠٠٥ : ٢٢-٢٣) والذي يشير إلى أن معظم المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الأطفال تعزى، في جزء منها، إلى أنهم تنقصهم القدرة على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع الانفعالي مثل انفعالاتهم الذاتية ، وانفعالات الآخرين ، والحالة الوجدانية الذاتية والحالة الوجدانية للآخرين، وأنهم قادرون على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع المعرفي بسرعة ودقة إذا ما قورنت بالمعلومات الوجدانية ، ويستطرد مشيراً إلى أن معالجة وتجهيز المعلومات الوجدانية تعتمد على :

على أنها شيء تافه أو مزعج عليهم الانتظار حتى تزول تلقائياً.

٢- كبت الانفعالات : وفيه يحاول الوالدان منع الأبناء من إظهار أي تعبير عن الغضب أو الحزن، ويعاملونهم بالقسوة أو النقد أو العقاب حتى يتوقفوا عن الحزن أو الغضب.

٣- استثمار الانفعالات : وفيه يتعامل الوالدان مع انفعالات الأبناء بجدية ويعملان على فهم أسبابها وكذلك مساعدتهم على اكتشاف طرق إيجابية لتهدئة هذه الانفعالات. (دانيل جولمان ، ٢٠٠٠ : ٢٨٢-٢٨٣)

وتشير سارة نيومان (٢٠٠٣ : ٢٢٤-٢٢٥) إلى أن كل أسرة لديها رؤية مختلفة عن الصرامة أو الشدة والتسامح ، والآباء في حاجة إلى وضع الحدود للسلوكيات المقبولة وغير المقبولة. وهذه الحدود هي القواعد التي يسير عليها الطفل وعليه فهي يجب أن تكون عادلة ومنطقية ومفهومة من جانب الأطفال، الذين يسعون دائماً للتأكد من رسوخ هذه

الوليد عن غيره ويتتبعه باستجابة سيكولوجية هي استجابة الابتسام Smiling Response، باعتبار أن هذه الاستجابة السيكولوجية "استجابة الابتسام" هي أول خبرة نجاح في التعامل مع الوجه الإنساني، وأول أثر ذكروي يشكل ما نسميه الذاكرة. (خالد عبد الرازق النجار، ١٩٩٦: ٢٧)

كما أن التواصل اللمسي للجلد Skin Communication، حيث يصبح الجلد وسيلة من وسائل الاتصال الجسدي لنقل أحاسيس الراحة التي تشعر بها الأم وهي تحمل وليدها، ويشعر بها الوليد عندما تحمله أمه، كذلك يصبح الجلد وسيلة لنقل أحاسيس الدفء والملامسة، والتي تعد مصدرا للذة ولأحاسيس الإشباع.

كذلك نجد أن في بدايات الحياة، تمثل الخبرات الجسمية للوليد وخبراته بالآخرين والخبرات الانفعالية الأهمية الكبرى في سياق علاقة الأم - الطفل، حيث يمتد معدل التفاعلات مع الأم بتكرار خبرات الإشباع والإحباط، يضاف إلى ذلك العلاقة الانفعالية التي

١- مدى قدرة الأطفال على ضبط وتنظيم الانفعالات والمشاعر والتعبير عنها.

٢- مدى قدرة الأطفال على تكوين علاقات اجتماعية جيدة وأمنة مع الآخرين.

٣- مدى قدرة الأطفال على التعلم واستكشاف البيئة.

البعد النمائي للذكاء الوجداني:

يشير فورنهام ونيل (Furnham & Neil, 2004) إلى أن الصرخات الحادة للرضع تهدف إلى جعل الآباء يسرعون لتهدئتهم، وهذا يعني أن الأطفال الرضع يملكون أدوات تعبير تواصلية، وأن هؤلاء الأطفال يمكنهم تطوير وسائل جديدة للتعبير عن وجدانهم.

في حين يتحدث "شبيتز" في المرحلة المبكرة من النمو عن التبادل الوجداني بين الأم - الطفل، والذي أطلق عليه الحوار (الديالوج) والذي يعني التبادل المتعاقب للفعل - الاستجابة - الفعل. وابتداء من نهاية الشهر الثاني يصبح الوجه الإنساني هو المدرك البصري المفضل ويميزه

تتضمن الوسائل البصرية واللمسية والجسمية، بحيث تؤدي إلى ما أسماه "ستيرن" Stern بنواة الذات Self Core ونواة الآخرين Other Core.

ويشير "كيرنبرج" Kernberg إلى أن الخبرات التي تتراكم لخبرات الإشباع اللبيدي (الأم المشبعة) والتي تتجمع حول صورة الأم تكون في النهاية تركيباً يسمى مجموعة الذات - الموضوع "الجيدة"، ويتزامن مع تطور تمثيلات الذات - الموضوع الجيدة تشكيل بدائي آخر من تمثيلات الذات - الموضوع "السيئة" من خلال تراكم وإدماج خبرات الإحباط المؤلمة.

ويمتد هذا التأكيد، فنجد "فيربرن" Fairbairn يشير إلى أن عطاء الأم ومحبتها تحرك وتجذب طاقات الطفل، بل إن الشحن اللبيدي لصورة الأم رهين بعطائها ومحبتها لطفلها، فحب الأم لطفلها يؤدي إلى حب الطفل لأمه ثم إلى حبه لنفسه والرضا عن ذاته وقبولها والثقة فيها، كما يذهب إلى ذلك "إريكسون"، وأن هذا الحب يؤدي إلى التحول الكيفي في موقف الطفل من الأم وفي علاقتها به، حيث تتحول

الأم من موضوع الرغبة، كذلك نجد تحولاً كيفياً آخر في طبيعة الطاقات المتضمنة وفي الدفاعات الغريزية، حيث يحدث تحول في طابعها الفج، وتبدأ في اتجاه التحديد والتسامي. فالأم بهذا المعنى هي المصدر الذي يتلقى منه الطفل حق الحياة وشرعية الوجود (خالد عبد الرازق النجار، ١٩٩٦: ٢٨-٢٩)

أكد دانييل جولمان (٢٠٠٠) كذلك علي ما أكدته نظرية التحليل النفسي من أهمية خبرات النمو المبكرة، حيث إن التفاعلات في سنوات العمر الأولي ترسي مجموعة من الدروس الوجدانية حول الاتسجام والكدر (اللذة والألم) في علاقات الطفل بمن حوله، هذه الدروس غير الناضجة حدثت وقت أن كان الأطفال غير قادرين علي الكلام، وبالتالي فعندما تثار تلك الذكريات فيما بعد، تغيب الأفكار المترابطة والمناسبة للاستجابة، وفي معظم الأحيان يكون شعورنا بالحيرة والارتباك حين نفجر انفعالياً، نتيجة خبرات وذكريات بلا كلمات.

تقويم نظرية الذكاء الوجداني:

يوجز الباحث تقويم نظرية الذكاء

الوجداني في النقاط التالية:

- شبه كثير من الباحثين الظروف التي ظهرت فيها نظرية الذكاء الوجداني، وكل ما أحيطت به من انقسامات واختلافات وهجوم، بتلك الظروف التي تعرض لها سيمون بينيه منذ أن بدأ محاولاته الأولى في تصميم أول مقياس للذكاء، وأن هذا الأمر قد استغرق سنوات طويلة نضجت معها محاولاته ومحاولات مريديه، على الرغم من شدة الهجوم الذي تعرض له في ذلك الوقت ، بل هناك من يرى أن نفس الانتقادات تكاد تتكرر بحرفيتها، وكأن الزمن يعيد نفسه في مواجهة كل جديد على ساحة البحث العلمي.

- شهد ميلاد النظرية اختلافا

جوهريا في جوهر الطرح الذي قدم للمفهوم ، حيث قدم دانييل جولمان وبارون وغيرهم مفهوم الذكاء الوجداني بوصفه سمة من سمات الشخصية ، بينما قدم مفهوم

وتشير ليندا اليكسنين

(Elksnin,2003) إلى أن القدرة

على إدراك وفهم الوجدان تنمو وتزداد مع تقدم عمر الطفل ، ويستطيع الأطفال الأقل من ثلاث سنوات التعرف على الحزن والسعادة والخوف باستخدام التواصل غير اللفظي مثل تعبيرات الوجه والإيماءات ونبرة الصوت. بينما تعبر وجدانات الطفل عن نفسها في هذه المرحلة العمرية عن طريق الاحتضان والتربيت والملامسة والتقبيل.

ومجمل ما سبق يشير إلى حاجة الطفل إلى نموذج وجداني وانفعالي قوى يحتذى به ، يحاكيه، يقلده، ينمذجه، يتوحد به، ويكون به ومعه نواة الذات والشخصية.

ويذهب محمود خوالدة (٢٠٠٣) :

(٧٤) إلى أبعد من هذا مشيراً إلى أن الاعتراف بمشروعية اللعب للطفل لا ينفصل عن الاعتراف بشخصيته المستقلة ، فالاعتراف باللعب هو اعتراف بالطفولة نفسها وإنكاره هو إنكار لحقوق الطفولة كلها.

الذكاء الوجداني كل من جون ماير وبيتر سالوفي وديفيد كاروسو وغيرهم المفهوم بوصفه قدرة عقلية، بكل ما تحمله الكلمة من معنى، وبكل ما يترتب عليها من ضوابط وإجراءات منهجية صارمة، الأمر الذي أدى إلى قيام كثير من الباحثين بالتحقق من موقف الفريقين، فزادت مساحة الاختلاف على جدوى وصلاحيته ومستقبل المفهوم.

- انحصرت الأدوات المستخدمة في قياس الذكاء الوجداني بوصفه سمة على مجموعة من الاستبيانات، مثل استبيان بارون وغيره من الاستبيانات التي تقوم على تصور مؤداه أن الذكاء الوجداني مجموعة من الكفاءات والمهارات غير المعرفية ، بينما يتفق أصحاب النظر للذكاء الوجداني بوصفه قدرة على ضرورة قياس الذكاء الوجداني كنوع من أنواع الذكاء بمقاييس موضوعية تعتمد على الأداء. وتعتبر أنشط نظريات الذكاء

الوجداني من الناحية العلمية النظرية (Mayer, Salvoes, Caruso, 2000)، والتي تنظر عموما إلى الذكاء الوجداني على أنه متعلم ويمكن تنميته.

- يرى الباحث أن جوهر مشكلة قياس مفهوم الذكاء الوجداني تجلى في كيفية الوصول إلى المعيار الذي يمكن أن يصحح به مقياس الذكاء الوجداني، وهو أمر يحتاج بالضرورة إلى إيضاح، لأنها إشكالية متميزة في تاريخ القياس النفسي بالنسبة لمختلف القدرات العقلية والسمات الشخصية، والتي يمكن التعبير عنها من خلال طرح التساؤل التالي : كيف يمكن تحديد الإجابة المعيارية التي تعبر عن أعلى درجات النضج في الذكاء الوجداني؟ ومن ثم كيف يمكن وضع معيار تصحيح مقياس الذكاء الوجداني؟ فتعريف الذكاء الوجداني بوصفه قدرة يقوم على وجود علاقة تفاعلية بين الجوانب العقلية والجوانب الوجدانية ، وعند القياس لا بد من أن تكون هناك

إجابة واحدة فقط مناسبة تعبر عن الذكاء الوجداني. وهذا الأمر قد يكون من السهل تطبيقه على القدرات العقلية التقليدية (القدرة العددية، اللغوية والميكانيكية) ولكن الأمر مع قدرة مثل الذكاء الوجداني، يتطلب ليس اختيار الإجابة الصحيحة المطلقة والوحيدة من بين مجموعة من الإجابات ، ولكن اختيار الإجابة الأنسب أو الأكثر فعالية من بين عدة بدائل . وبمزيد من الإيضاح فإن المشكلة تكمن في كيفية تحديد الإجابة الأنسب للموقف التي تجسد إدراك وفهم وتيسير وإدارة الوجدان ، تلك الإجابة التي تجسد كل هذه العمليات على النحو الأمثل في موقف واحد . ويعترف ماير وسالوفي وكاروسو بأن ثقافة المجتمع ومتغيرات الموقف والحالة المزاجية للفرد تحدد ما هو الاختيار الأمثل للموقف، ومن ثم ليس هناك إجابة صحيحة مطلقة ، ولكن كلما كانت عناصر الموقف واضحة للفرد ، كان أقدر

على تحديد الخيار الأنسب ، وقد لجأ ماير وسالوفي وكاروسو إلى ما يسمى بمقياس الخبراء؛ بمعنى أن الاختيار الأنسب. للعبارة هو ما اتفق عليه الخبراء، وحظي بالأغلبية العظمى بين الإجابات الأخرى . وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن مقاييس الذكاء الوجداني قد استندت إلى هذا المعيار في تحديد الإجابات التي تحصل على أعلى درجة تعبر عن الذكاء الوجداني ومن بينها الاختيار المستخدم في الدراسة الحالية.

- يرى الباحث أن ظهور وإعداد مقاييس للذكاء الوجداني لأطفال الروضة يمثل نقلة كيفية في مراحل تطور قياس الذكاء الوجداني لما تمثله هذه المرحلة من تطورات نمائية سريعة وتطورات انفعالية واجتماعية، استطاعت المقاييس أن تعبر عنها وتعكسها.

الدراسات السابقة:

يشير الباحث إلى أن جوهر الطرح المقدم في معظم الدراسات التي أجريت في مجال إثبات أو دحض أفكار نظرية الذكاء الوجداني جاء متمثلاً في محاولة البحث عن أداة علمية، حيث اختزلت النظرية في محاولة البحث أو تصميم أداة ذات صلاحية وكفاءة سيكومترية تكفل اختبار أفكار النظرية على نحو علمي متفق عليه، علماً بأن العرض سيكون وفقاً للتتابع الزمني للدراسات وعلى نحو موجز.

قدم كل من ماير وديپاولو وسالوفي (Mayer, Dipaolo & Salovey, 1990) أول دراسة علمية تحمل على نحو محدد عنوان الذكاء الوجداني، حيث قام ماير وزملاؤه بدراسة العلاقة بين إدراك الوجدانات وبين كل من التعاطف والعصابية / الانبساطية. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ١٣٩ فرداً بمدى عمري يتراوح ما بين ١٧-٦٣ عام، وجاءت نتائج الدراسة مشيرة إلى وجود عامل أساسي مفسر للفروق الفردية في التعرف على الوجدانات؛

بمعنى أن هناك ارتباطاً دالاً وموجباً بين التعرف على الوجدانات، سواء عن طريق الأوجه أو التصميمات أو الألوان.

وفي عام ١٩٩٥، قدم سالوفي* وماير وجولدمان وتورفاي وبالفاي Salovey, Mayer -Goldman - Truvey & Palfai.1995 حيث استندت هذه الدراسة على مقياس ما وراء المزاج كسمة Trait Meta Mood Scale (TMMS) بعوامله الثلاث : الانتباه والوضوح التنظيم وأجرى الباحثان عدة دراسات فرعية للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس ، وبلغت معاملات الاتساق الداخلي للمقياس للعوامل الثلاثة (الانتباه ٠,٨٦ - الوضوح ٠,٨٨ - التنظيم ٠,٨٢) كما أشارت

* Sited in Mayer, J; Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, as Mental Ability. In Bar-On and Parker (Eds). The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application of Home, School and Work place. (92-117). San Francisco: Jossey-Bass.

إلى أن جميع الارتباطات جاءت جميعها منخفضة بوجه عام، إلا أنها تدعم وجود كل من الصدق التقاربي والتمييزي لمقياس ما وراء المزاج كسمة.

وفي عام ١٩٩٨، قدم عديد من الباحثين (شوتى وزملاؤه) دراسة تهدف إلى إعداد مقياس للذكاء الوجداني قام بها كل من Schutte. Malouff. Hall. Haggerty. Cooper. Golden. Dornheim. 1998 وقام الباحثون بإجراء ست دراسات فرعية متابعة تم تضمينها في دراسة واحدة ، وقد استندت النظرية إلى النموذج الذي قدمه سالوفي وماير ١٩٩٥ ، وقد هدفت إلى التحقق من صلاحية مقياس الذكاء الوجداني الذي قام الباحثون بتصميمه، حيث جاءت النتائج مؤكدة وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني، وكذلك حساب الصدق التمييزي لمقياس الذكاء الوجداني وجاءت النتائج غير دالة.

وانتهت هذه الدراسات بتعقيب مؤداه أن الوضع الراهن لنظرية الذكاء

الوجداني بأدواته الحالية والمستخدمة في هذه الدراسة لا يرقى إلى المستوى العلمي المقبول، وأن النظرية لا زالت بحاجة إلى تطوير أدوات القياس لمفهوم الذكاء الوجداني لكي يتم قبولها على النحو الذي يحمل معه كل الصلاحيات السيكمترية اللازمة للاعتراف به كمفهوم علمي.

ومع بداية عام ٢٠٠٠ قدم كل من ماير وكاروسو وسالوفي Mayer. Caruso, and Salovey. 2000 مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل المعروف اختصاراً (MEIS Multifactor Emotional Intelligence Scale) حيث هدفت الدراسات إلى تطبيق المحكات التقليدية لمفهوم الذكاء على مفهوم الذكاء الوجداني ، وذلك من حيث (المفهوم - العلاقة أو الارتباط - البعد النمائي)، ففي الدراسة الأولى : تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل وعدد من الاختبارات لقياس الذكاء اللفظي. وقد أظهرت النتائج ارتباط المحكات الثلاثة لتصحيح المقياس (الشخص - الجماعة - الخبراء) بلغ ٠,٥٢-٠,٨٠ ، وأشار الباحثون إلى

أن هذه النتيجة كافية للنظر إلى الذكاء الوجداني كمجموعة من القدرات العقلية. وباستخدام التحليل العاملي تبين وجود ثلاثة عوامل للذكاء الوجداني هي : إدراك الوجدان ، فهم الوجدان ، إدارة الوجدان. الدراسة الثانية: تم اختبار البعد النمائي، حيث تم إجراء الدراسة على مجموعتين من فئات عمرية مختلفة: الأولى تكونت من ٢٢٩ من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٢-١٦ سنة والمجموعة الثانية تكونت من ٢٥١ راشداً تتراوح أعمارهم ما بين ١٧-٧٠ سنة . وقد أشارت النتائج إلى تفوق الراشدين على مجموعة المراهقين، مما يؤكد على تزايد الذكاء الوجداني مع التقدم في السن والخبرة. كذلك نجد دراسة كارين كولب وساتدي ويدى (Kolb & Weede, 2001) والتي هدفت إلى تقصي أثر برنامج تدريبي في الذكاء الوجداني على رفع مستوى المهارات الاجتماعية عند مجموعة من الأطفال ٦٥ طفلاً، تتراوح أعمارهم ما بين ٣-٥ سنوات، حيث تضمن البرنامج

التدريبي نشاطات في التعلم التعاوني والتدريب على مهارات الذكاء الوجداني، وأنشطة في الذكاء المتعددة، بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة للوقاية من العدوان. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة دالة في معدلات الذكاء الوجداني والسلوك الاجتماعي واستخدام اللغة التعبيرية في المواقف الانفعالية والتعاون الملحوظ مع الأقران.

وفي دراسة زينب شعبان رزق (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى التحقق من بنية مفهوم الذكاء الوجداني ومحاولة إجراء قياس موضوعي، وفقاً للخصائص السيكمترية المستخدمة في القياس النفسي، وكذلك تصميم مقياس للذكاء الوجداني وفقاً لنموذج ماير وسالوفي. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٤٩٦ من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء اللفظي للمرحلتين الثانوية والجامعية ومقياس الذكاء الاجتماعي واختبار الذكاء الوجداني عن طريق التقرير الذاتي واختبار الذكاء الوجداني، الذي أعدته الباحثة، وفقاً

وقد هدفت هذه الدراسة إلى مراجعة جميع أوجه القصور في مقاييس الذكاء الوجداني، والتي كانت قد ظهرت واستخدمت ولاقت العديد من النقد وأوجه القصور، الأمر الذي جعل هدف هذه الدراسة هو بحث مدى صلاحية هذا المقياس المعدل من حيث الصدق والثبات، بالإضافة إلى تقديم تصور جديد لنوع من المعايير الأكثر صلاحية في قياس الذكاء الوجداني وهو معيار الخبراء. وقد أجرى تقنين المقياس على عينة مكونة من ٢١١٢ من البالغين (١٢١٧ من الإناث و٨٩٥ من الذكور) بمتوسط أعمار ٢٦,٥ وقيس المقياس في أبعاده الفرعية أربعة أبعاد هي: إدراك الوجدان، فهم الوجدان، تيسير الوجدان للتفكير وإدارة الوجدان، وقد جاءت النتائج مؤكدة على تحقيق معدلات عالية من الصدق والثبات تجعل من المقياس المعدل أداة لها كل الصلاحيات السيكومترية المناسبة والمقبولة بوصفه أداة علمية، بل إن نتائج الصدق والثبات قد حققت معدلات لم تحققها أي أداة سابقة،

لنموذج ماير وسالوفي، ويعتمد على القياس الموضوعي، وأشارت النتائج إلى الآتي:

- بالنسبة للثبات، أظهرت الاختبارات الفرعية الناتجة عن التحليل العاملي قيما مرتفعة نسبياً للثبات حيث جاءت جميع القيم دالة عند ٠,٠٠١.
- بالنسبة لصدق المقياس، تم التحقق من الصدق بعدة إجراءات منها صدق المحكمين والصدق العاملي وصدق الاتساق الداخلي والصدق التقاربي، وجاءت جميع النتائج مشيرة إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق.

ولعل من أهم الدراسات ما قام بها كل من جون ماير وبيتر سالوفي وديفيد كاروسو وجييل سيتارينوس (Mayer, Caruso, Salovey & Sitarenios, 2003) حيث قدموا النسخة المعدلة النهائية من مقياس الذكاء الوجداني في طبعته وتعديله وتقنيته الثاني تحت مسمى Mayer, (MSCEIT V2.0) Salovey, Caruso. Emotional Intelligence Test MSCEIT

على تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال.

وفي دراسة إيمي سوليفان (Sullivan, 2003) والتي كانت

تهدف إلى إبراز الأهمية القصوى، التي أصبح يشغلها مفهوم الذكاء الوجداني في مجال التربية وعلم النفس من خلال إعداد مقياس للذكاء الوجداني للأطفال من ٤-١٠ سنوات بوصفه قدرة عقلية، حيث يقيس في أبعاده إدراك الوجدان، فهم الوجدان، إدارة الوجدان، بحيث يتسم المقياس بكل الصلاحيات السيكومترية المقبولة علمياً من صدق وثبات ومعايير. وقد تكون المقياس في تصميمه من أربعة أجزاء رئيسية هي مقياس الوجوه، القصص، الفهم وإدارة الوجدان. وقد تم إجراء تقنين المقياس على عينة مكونة من ٤٧٤ طفلاً وطفلة يمثلون المراحل النمائية المختلفة من ٤-١٠ سنوات. وقد أشارت نتائج اختبار صلاحية المقياس إلى تحقق معدلات صدق مرتفعة من خلال استخدام الاتساق الداخلي وصدق المحك الخارجي باستخدام مقياس تقدير

إضافة إلى استخدام معيار الخبراء في تصحيح المقياس وهو ما أكد على فعالية استخدام المقياس على نحو واسع.

وفي دراسة دارلا فينللي وأن بيللينجر (Finley & Pellingier

2003). والتي هدفت إلى تقييم مدى فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من ذوي المهارات الاجتماعية الشخصية المنخفضة. وقد بلغ عدد أطفال العينة ٢٠ طفلاً من أطفال الروضة، يمثلون المرحلة العمرية من ٤-٧ سنوات، واستخدمت الدراسة قائمة ملاحظة سلوك الطفل من خلال المعلمة والتقارير اليومية وملف الطفل ومقياس للذكاء الوجداني للأطفال، وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على فعالية استخدام برنامج تنمية الذكاء الوجداني في خفض مشكلات الأطفال الاجتماعية والشخصية التي كانوا يعانون منها. وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام البرامج التي تتلاءم في محتواها مع طبيعة المرحلة العمرية، والتي تعتمد

ألفا بالإضافة إلى التحليل العاملي. وقد تكونت عينة التقنين من ٣٨١ من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (٢٠٨ ذكور و١٧٣ إناث) تتراوح أعمارهم بين ٣-٦ سنوات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحقيق المقياس لمعدلات صدق وثبات مرتفعة تجعله أداة علمية ذات صلاحية سيكومترية، استناداً إلى استخدام المقياس لتقديرات المحيطين بالطفل عن طريق الملاحظة.

كذلك نجد دراسة عبد الجبار ناصر السامرائي (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى دراسة الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في مدارس اليوبيل، ووفقاً لمتغيري السن والجنس. وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٣ من طلاب المرحلة الإعدادية (٤٤ ذكور - ٣٩ إناث) تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ - ١٢ سنة واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي لمارجريت شيبمان. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التفوق العقلي والذكاء الانفعالي مع وجود

الاستجابات الوجدانية للأطفال عن طريق الوالدين والمعلم، وكذلك مقياس مهارات الذكاء الوجداني للأطفال وقد استخدم معامل الثبات ألفا، حيث حقق المقياس معاملات دالة الأمر الذي يؤكد على صلاحية استخدام المقياس للتطبيق على المراحل العمرية من ٤-١٠ سنوات في قياس الذكاء الوجداني بكفاءة مقبولة علمياً ومحققة الشروط والصلاحيات السيكومترية المطلوبة.

وفي محاولة لتصميم وبناء مقياس تقديري لتقويم الذكاء الوجداني لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، قام كل من كيم يونج وهوى يونج (Kyung.&Kyung,2004) بمحاولة تصميم هذا المقياس التقديري للذكاء الوجداني للأطفال عن طريق المعطيات حيث يتكون المقياس من ٥٥ بنداً موزعين على خمسة مجالات من أبعاد الذكاء الوجداني وتتراوح الاستجابة على البند الواحد من صفر إلى ٥ والتي تقوم المعلمات بتقديره، واستخدم في صدق المقياس صدق المحتوى. ولحساب الثبات استخدمت طريقة كرونباخ لتعيين معامل الثبات

النتائج إلى وجود علاقة بين التفكير الابتكاري والذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة.

وأخيراً، دراسة نهى محمود الزيات (٢٠٠٦) والتي قامت بدراسة تنمية الذكاء الوجداني للأطفال باستخدام أنشطة اللعب وأثره على خفض الاضطرابات السلوكية لدى طفل الروضة، وهدفت إلى تنمية أبعاد الذكاء الوجداني المختلفة (إدراك الوجدان ، فهم الوجدان ، إدارة الوجدان) لدى الأطفال المضطربين سلوكياً في مرحلة الروضة باستخدام أنشطة اللعب وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لديهم، حيث بلغت العينة الأساسية للدراسة الحالية ٦٠ طفلاً.

المجموعة التجريبية : وتتكون من ٣٠ طفلاً تعرضت لبرنامج الأنشطة المستخدم في الدراسة. والمجموعة الضابطة : وتتكون من ٣٠ طفلاً (٢١ ذكور - ٩ إناث). وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات

علاقة ارتباطية بالسن ؛ بمعنى أنه كلما زاد السن ارتفعت درجات الذكاء الانفعالي ، بينما لم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني.

ونجد دراسة علا عبد الرحمن علي (٢٠٠٥) والتي قامت بدراسة فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني (بوصفه سمة) وتأثيره على التفكير الابتكاري للأطفال في مرحلة الروضة، وتكونت عينة الدراسة من ٦٨ طفلاً من الجنسين مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين ، ٣٤ يمثلون المجموعة التجريبية، و ٣٤ يمثلون المجموعة الضابطة . وقد استخدمت الباحثة عدداً من الأدوات : اختبار رسم الرجل ومقياس كولومبيا المصوّر للذكاء ومقياس الذكاء الوجداني اللفظي ومقياس الذكاء الوجداني المصور (من إعداد الباحثة) واختبار التفكير الابتكاري ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ، كما أشارت

الأطفال في المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج أنشطة اللعب على مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الاضطرابات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الوجداني والاضطرابات السلوكية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من استعراض الدراسات السابقة وجود عدد من المؤشرات الهامة من بينها:

- قلّة عدد الدراسات التي أجريت في مجال الذكاء الوجداني للأطفال، وأن هذا الكم القليل قد ركز في معظمه على تصميم مقياس للذكاء الوجداني للأطفال.
- هناك إشارة واضحة وصريحة في الدراسات، التي أجريت على مراحل عمرية مختلفة، تعبر عن العلاقة بين العمر الزمني وزيادة معدلات الذكاء الوجداني.
- لم يكن من بين الدراسات التي استطاع الباحث الحصول عليها

ما يهتم بالبحث عن العلاقة بين كلا النموذجين في الذكاء الوجداني بوصفه قدرة وبوصفه سمة، وهو ما يبدو وكأن هذه النماذج هي عبارة عن جزر منعزلة، فكل الدراسات كانت تبدأ من نقطة اتفاق معلنة تبنيها لتناول محدد، إما المفهوم كقدرة أو المفهوم كسمة دون البحث في العلاقة بينهما، أو السؤال عن ذلك التقسيم التصفي للمفهوم .

مشكلة الدراسة:

استعرض الباحث جانباً من التراث النظري لمفهوم الذكاء الوجداني، كما استعرض عدداً من الدراسات السابقة التي اهتمت وركزت على التحقق من قياس الذكاء الوجداني بالنسبة للمراحل العمرية المختلفة. وفي ضوء ما تم استعراضه، يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ١- هل تمايز أبعاد مقياس الذكاء الوجداني كقدرة (إدراك الوجدان) - فهم الوجدان - إدارة الوجدان) لدى الأطفال مع اختلاف سن

التحكم في الغضب - تأجيل
الإشباع - إدارة الوجدان) لدى
الأطفال في المرحلة العمرية من ٤
-٧ سنوات.

التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

تعريف الذكاء الوجداني كقدرة:

يتبنى الباحث التعريف الذي قدمه
ماير وسالوفي وكاروسو وسيتراينوس
(Mayer; Salovey; Caruso &
Sitarenios, 2003) وهو بمثابة
التعريف الإجرائي، الذي قام عليه
مقياس الذكاء الوجداني المعدل
المعروف اختصاراً (MSCEIT
V2.0) والذي يشير إلى أنه "القدرة
على قياس الإدراك الدقيق للوجدان،
والذي بدوره ييسر عملية التفكير،
والفهم الدقيق لطبيعة الوجدان وإدارة
الوجدان"، وهو ما يقيسه إجرائياً
مقياس للذكاء الوجداني المستخدم في
الدراسة الحالية.

تعريف الذكاء الوجداني كسمة:

- تعريف دانيل جولمان
(Goleman, 1996) للذكاء
الوجداني بأنه معرفة وجدانات
الفرد الشخصية التي تتضمن قدرته

الأطفال في عينة البحث

المستخدمة من ٤-٧ سنوات؟

٢- هل هناك علاقة ارتباطية بين

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

كقدرة (إدراك الوجدان - فهم

الوجدان - إدارة الوجدان) وأبعاد

مقياس الذكاء الوجداني كسمة

(الوعي بالذات - التعاطف - التحكم

في الغضب - تأجيل الإشباع -

إدارة الوجدان) لدى الأطفال في

المرحلة العمرية من ٤-٧

سنوات؟

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسط درجات المجموعات

العمرية المختلفة من ٤-٧ سنوات

على مقياس الذكاء الوجداني في

اتجاه المجموعات العمرية الأكبر.

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة

وموجبة بين أبعاد مقياس الذكاء

الوجداني كقدرة (إدراك الوجدان -

فهم الوجدان - إدارة الوجدان)

وأبعاد مقياس الذكاء الوجداني

كسمة (الوعي بالذات - التعاطف -

رياض الأطفال، تتراوح أعمارهم ما بين ٤-٥ سنوات بمتوسط مقداره ٤,٦، وانحراف معياري ٠,٣١ .

٢- المجموعة الثانية: وتتكون من ٥٠ طفلاً (٢٥ ذكور - ٢٥ إناث) من أطفال السنة الثانية من مرحلة رياض الأطفال، تتراوح أعمارهم ما بين ٥-٦ سنوات بمتوسط مقداره ٥,٧، وانحراف معياري ٠,٣٩ .

٣- المجموعة الثالثة وتتكون من ٥٠ طفلاً (٢٥ ذكور - ٢٥ إناث) من أطفال الصف الأول الابتدائي وتتراوح أعمارهم ما بين ٦-٧ سنوات بمتوسط مقداره ٦,٩، وانحراف معياري ٠,٤١ .

٤- المجموعة الرابعة: وتتكون من ٥٠ طفلاً (٢٥ ذكور - ٢٥ إناث) من أطفال الصف الثاني الابتدائي وتتراوح أعمارهم ما بين ٧-٨ سنوات بمتوسط مقداره ٧,٧، وانحراف معياري ٠,٣٦ .

على السيطرة على دوافعه وتأجيل إشباع حاجاته ، وأن يتكيف مع الإحباط، وتتكون لديه القدرة على التعرف على المشاعر التي يشعر بها الآخرون، والذي يعتبر أمراً هاماً للتعاطف معهم ، وأن يكون له علاقات جيدة بالآخرين ويدفع ذاته في طريق التفاؤل والثقة بالنفس، وهو التعريف الذي تبنته علا عبد الرحمن علي (٢٠٠٥) وهو ما يقيسه المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

أولاً: العينة:

تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طفل (١٠٠ ذكور - ١٠٠ إناث) من الأطفال في المراحل العمرية من ٤-٧ سنوات، تم الحصول عليهم من مدرسة النيل الخاصة بالعمرانية، وهم موزعون على النحو التالي :

١- المجموعة الأولى وتتكون من ٥٠ طفلاً (٢٥ ذكور - ٢٥ إناث) من أطفال السنة الأولى من مرحلة

جدول (١): يوضح توزيع عينة الدراسة من حيث المرحلة العمرية

وعدد العينة والسنة الدراسية

المرحلة العمرية	عدد الأطفال	السنة الدراسية
من ٤-٥ سنوات	٥٠ (٢٥ ذكور - ٢٥ إناث)	السنة الأولى من مرحلة رياض الأطفال
من ٥-٦ سنوات	٥٠ (٢٥ ذكور - ٢٥ إناث)	السنة الثانية من مرحلة رياض الأطفال
من ٦-٧ سنوات	٥٠ (٢٥ ذكور - ٢٥ إناث)	الصف الأول الابتدائي
من ٧-٨ سنوات	٥٠ (٢٥ ذكور - ٢٥ إناث)	الصف الثاني الابتدائي

لا تقبل أقل من نسبة ذكاء ١١٠ مما ساعد الباحث كثيراً بالنسبة لمتغير الذكاء.

٣- مقياس الذكاء الوجداني للأطفال بوصفه قدرة (من إعداد الباحث)

أستند الباحث في تصميم مقياس الذكاء الوجداني إلى التراث النظري والدراسات السابقة، والمقاييس التي أعدت في الذكاء الوجداني لمختلف المراحل العمرية، سواء التي تناولت مفهوم الذكاء الوجداني بوصفه قدرة أو بوصفه سمة.

أ- وصف المقياس:

يتكون المقياس من ستة وثلاثين سؤالاً مقسمين على اثني عشر موقفاً لقياس أبعاد الذكاء الوجداني المتمثلة

وقد راعى الباحث عددا من الشروط في عينة الدراسة منها:

- أن لا تقل نسبة الذكاء لدى الأطفال في جميع المجموعات عن ١٠٠ .
- عدم وجود أي إعاقة أو تشوهات ظاهرة لدى أطفال العينة.
- أن يكون الأطفال مقيمين مع الوالدين.

ثانياً: أدوات الدراسة

١- مقياس رسم الرجل لقياس الذكاء:

واستخدمه الباحث بهدف تجانس العينة من حيث متغير الذكاء وقد تبين للباحث أن المدرسة قد أجرت لجميع الأطفال اختبارات للذكاء حيث إنها

في إدراك الوجدان، فهم الوجدان وإدارة الوجدان، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس، حيث يكون لكل موقف من المواقف ثلاثة أسئلة. خصص الأول منها لقياس إدراك الوجدان،

والسؤال الثاني لفهم الوجدان، والسؤال الثالث لإدارة الوجدان، وبذلك تكون الأسئلة موزعة على الأبعاد وفقا لكل موقف على حدة كالتالي:

جدول (٢): يوضح توزيع عدد الأسئلة

وفقا لأبعاد المقياس

البعد	عدد الأسئلة
إدراك الوجدان	١٢
فهم الوجدان	١٢
إدارة الوجدان	١٢
إجمالي عدد الأسئلة	٣٦

مثال:

ب- العمر المناسب لتطبيق الاختبار

وزمن تطبيقه

صمم المقياس لكي يتناسب مع الأطفال في المرحلة العمرية من ٤- ٨ سنوات، وهي المرحلة العمرية التي تقابل مرحلة رياض الأطفال والصغار الأول والثاني الابتدائي، ويستغرق زمن تطبيق الاختبار ما بين ٢٠-٢٥ دقيقة ويكون التطبيق فرديا ، وقد روعي في صياغة الاختبار استخدام لهجة بسيطة تتناسب مع الأطفال في هذه المرحلة العمرية.

- لو نامت جابت هدية لأخوك وماجابتش ليك هدية
- أنت هاتكـون؟ (إدراك الوجدان)
- تفكر لي ما جابتش هدية ليك؟ (فهم الوجدان)
- ويا ترى أنت هاتعمل إيه؟ (إدارة الوجدان)

ج - صدق المقياس:

للتأكد من صلاحية المقياس وتقنيته على البيئة المصرية من حيث الصدق والثبات، فقد قام الباحث بتطبيقه على عينة مكونة من ٦٠٠ طفل (٣٠٠ من الذكور - ٣٠٠ من الإناث) من أطفال المراحل العمرية من ٤-٧ سنوات متمثلين في مرحلة

رياض الأطفال (السنة الأولى والسنة الثانية بواقع ٣٠٠ طفل من الذكور والإناث) والصفان الأول والثاني من المرحلة الابتدائية بواقع ٣٠٠ طفل من الذكور والإناث موزعين على النحو التالي:

جدول (٣): يوضح توزيع عينة التقنين

وفقا للمراحل العمرية

المرحلة العمرية	عدد الأطفال	السنة الدراسية
من ٤-٥ سنوات	١٥٠ (٧٥ ذكور - ٧٥ إناث)	السنة الأولى من مرحلة رياض الأطفال
من ٥-٦ سنوات	١٥٠ (٧٥ ذكور - ٧٥ إناث)	السنة الثانية من مرحلة رياض الأطفال
من ٦-٧ سنوات	١٥٠ (٧٥ ذكور - ٧٥ إناث)	الصف الأول الابتدائي
من ٧-٨ سنوات	١٥٠ (٧٥ ذكور - ٧٥ إناث)	الصف الثاني الابتدائي

وقد مر المقياس بعدد من المراحل في إعدادده، يمكن إيجازها على النحو التالي:

- كانت البداية بمرحلة وضع وصياغة مواقف المقياس. وقد أجرى الباحث تحكيما أوليا لطبيعة المواقف ومدى ملائمتها للسمة المراد قياسها والمرحلة العمرية التي ستطبق عليها، وقد اشتمل المقياس في صورته الأولى على عدد خمسة عشر موقفا

يتم تطبيقها على الأطفال، وجاءت نتائج التحكيم لهذه المرحلة الأولية عدم ملائمة بعض المواقف واختصارها بحيث تصبح اثني عشر موقفا فقط، بالإضافة إلى إجراء العديد من التعديلات في شكل ومحتوى المواقف.

- قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال:

١- صدق المحكمين:

حيث تم عرض المقياس على ثلاثة وعشرين من المحكمين الخبراء والعاملين في مجال الطفولة ورياض الأطفال والتربية وعلم النفس، وأسفرت نتائج التحكيم عن التأكد من قدرة المقياس على قياس السمة المراد قياسها، والتأكد من الاتفاق على ملائمة المواقف ووضوح التعليمات والصياغة وذلك بعد إجراء بعض التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون علماً بأن معامل الاتفاق بين المحكمين قد بلغ بالنسبة للمواقف ما بين ٩,١ - ٩,٩ . بينما بلغ معامل الاتفاق بالنسبة للأسئلة ما بين ٨,٨ - ٩,٧.

٣- الصدق التلازمي:

جدول (٤): يوضح معاملات الارتباط بين مقياس

الذكاء الوجداني للباحث ومقياس الذكاء الوجداني لإيمي سوليفان

أبعاد المقياسين	إدراك الوجدان	فهم الوجدان	إدارة الوجدان	الدرجة الكلية
إدراك الوجدان	-			
فهم الوجدان	٠,٢٧	-		
إدارة الوجدان	٠,٢٥	٠,٤٧	-	
الدرجة الكلية	٠,٦٣	٠,٨١	٠,٧٧	٠,١٧

قام الباحث بالتحقق من صدق

المقياس باستخدام الصدق التلازمي للمقياس الحالي مع مقياس الذكاء الوجداني، والذي أعدته إيمي سوليفان (٢٠٠٣) وقام بنقله إلى العربية معاوية أبو غزال (٢٠٠٤) كما قامت نهى السزيات (٢٠٠٦) بالتحقق من صدقه على البيئة المصرية. وفي الدراسة الحالية قام الباحث بتطبيق المقياس على جميع أطفال عينة التقنين (٦٠٠ طفل) واستخدم الباحث هذا الاختبار لأنه يقيس نفس الأبعاد ولأنه يستند في بنائه على الذكاء الوجداني كقدرة. وتوضح نتائج الجدول التالي معاملات الارتباط بين المقياسين.

وتشير نتائج الجدول السابق إلى وجود معاملات ارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١ بالنسبة لجميع الأبعاد، مما يشير إلى صدق المقياسين في قياس الذكاء الوجداني.

٣- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

حيث قام الباحث بمقارنة

متوسطات درجات الأطفال على مقياس الذكاء الوجداني، ممن يمثلون الربع الأعلى ومتوسطات درجات الأطفال على مقياس الذكاء الوجداني ممن يمثلون الربع الأدنى، للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٥): يوضح نتائج الفروق بين متوسطات درجات الربع الأعلى

ومتوسطات درجات الربع الأدنى على مقياس الذكاء الوجداني

المجموعات	الربع الأعلى الذكاء الوجداني	الربع الأدنى الذكاء الوجداني			قيمة ت	الدلالة
		ع	م	ن		
الأبعاد						
إدراك الوجدان	١٥٠	٢٨,٥٢	٣,٣٩	١٥٠	٩,٧٨	٠,٠١
فهم الوجدان	١٥٠	٢٥,٢٦	٤,٣	١٥٠	٢١,٠٢	٠,٠١
إدارة الوجدان	١٥٠	٢٧,٧٢	٣,٢	١٥٠	١٥,٤٩	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٥٠	٨١,٥	٦,٢	١٥٠	٢٦,٥٥	٠,٠١

د- ثبات المقياس:

استخدم الباحث في حساب معامل الثبات للمقياس طريقة الاتساق الداخلي والتي تقوم على إيجاد العلاقة بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج على النحو التالي:

وتشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في الربع الأعلى ومتوسطات درجات الأطفال في الربع الأدنى، وذلك بالنسبة لجميع الأبعاد مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد، كما يعكس مدى التباين بين الربع الأعلى والربع الأدنى.

جدول (٦): يوضح معاملات الارتباط بين

أبعاد المقياس والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	إدراك الوجدان	فهم الوجدان	إدارة الوجدان	الدرجة الكلية
الدرجة الكلية	٠,٦٣	٠,٨١	٠,٧٧	-

وتفسير نتائج الجدول السابق إلى وجود ارتباطات دالة بين درجة البعد والدرجة الكلية بالنسبة لجميع الأبعاد مما يشير إلى ثبات المقياس.

كما قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الثبات ألفا باستخدام معادلة كرونباخ على عينة الدراسة المكونة من ٦٠٠ طفل وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس ما بين ٠,٧٠ - ٠,٧٩ مما يشير إلى أن الاختبار يتسم بدرجة مقبولة من الثبات.

٣- درجات المقياس ومعياري التصحيح:

سبق وأن أشار الباحث إلى أن الإشكالية الأساسية في مقاييس الذكاء الوجداني تتمثل في الإجابة عن السؤال التالي: كيف يمكن تحديد الإجابة المعيارية التي تعبر عن أعلى درجات التضج في الذكاء الوجداني؟ ومن ثم

كيف يمكن وضع معيار تصحيح لمقياس الذكاء الوجداني؟ فتحديد الإجابة الأنسب للمواقف التي تجسد إدراك وفهم وتيسير وإدارة الوجدان على النحو الأمثل في موقف واحد ، قد دفع ماير وسالوفي وكاروسو إلى ما يسمى بمعيار الخبراء، بمعنى أن الاختيار الأنسب للعبارة هو ما اتفق عليه الخبراء وحظي بالأغلبية العظمى بين الإجابات الأخرى ، وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن الباحث قد استند إلى هذا المعيار في تحديد الإجابات التي تحصل على أعلى درجة تعبر عن الذكاء الوجداني، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس في صورته النهائية على العدد الكلي لعينة التفتين، ثم قام بحذف التكرارات، وقام بإجراء تحكيم حول هذه الإجابات وتحديد الإجابات التي تحصل على ٣ درجات وتمثل أعلى درجات التضج في

الذكاء الوجداني، ثم إجابات تحصل على درجتين، ثم إجابات تحصل على درجة واحدة ، وأخيرا إجابات تحصل على درجة صفر ، بحيث تكون الدرجة الكلية للمقياس هي ٣٦ درجة بالنسبة للبعد الواحد ومجموع الدرجة الكلية ١٠٨ .

وتشير نتائج الجدول السابق إلى وجود ارتباطات دالة بين درجة البعد والدرجة الكلية بالنسبة لجميع الأبعاد مما يشير إلى ثبات المقياس.

كما قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الثبات ألفا باستخدام معادلة كرونباخ على عينة الدراسة المكونة من ٦٠٠ طفل وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس ما بين ٠,٧٠ - ٠,٧٩ ، مما يشير إلى أن الاختبار يتسم بدرجة مقبولة من الثبات.

٥- درجات المقياس ومعايير التصحيح:

سبق وأن أشار الباحث إلى أن الإشكالية الأساسية في مقياس الذكاء الوجداني تتمثل في الإجابة عن السؤال التالي: كيف يمكن تحديد الإجابة

المعيارية التي تعبر عن أعلى درجات النضج في الذكاء الوجداني؟ ومن ثم كيف يمكن وضع معيار تصحيح لمقياس الذكاء الوجداني؟ فتحديد الإجابة الأنسب للمواقف التي تجسد إدراك وفهم وتيسير وإدارة الوجدان على النحو الأمثل في موقف واحد ، قد دفع ماير وسالوفي وكاروسو إلى ما يسمى بمعيار الخبراء، بمعنى أن الاختيار الأنسب للعبارة هو ما اتفق عليه الخبراء وحظي بالأغلبية العظمى بين الإجابات الأخرى ، وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن الباحث قد استند إلى هذا المعيار في تحديد الإجابات التي تحصل على أعلى درجة تعبر عن الذكاء الوجداني، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس في صورته النهائية على العدد الكلي لعينة التقنين، ثم قام بحذف التكرارات، وقام بإجراء تحكيم حول هذه الإجابات وتحديد الإجابات التي تحصل على ٣ درجات وتمثل أعلى درجات النضج في الذكاء الوجداني، ثم إجابات تحصل على ٢ درجتين، ثم إجابات تحصل على درجة واحدة ، وأخيرا إجابات

باستخدام طريقة إعادة الاختبار، وذلك بفواصل زمني قدره أسبوعان، وبلغ معامل الثبات 0.82 ، بينما في الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس من خلال إعادة التطبيق بفواصل زمني قدره شهر واحد وبلغ معامل الثبات 0.78 .

- كما تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات 0.74 .

- اعتمدت مصممة المقياس على نوعين من الصدق هما : صدق المحكمين وصدق البناء التكويني، حيث تراوحت معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس ما بين $0.48 - 0.83$ ، وهو نفس نوع الصدق الذي استخدمه الباحث في الدراسة الحالية لمقياس الذكاء الوجداني اللفظي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بين $0.39 - 0.67$.

- يتم تقدير الدرجات لمواقف المقياس بحيث تكون درجتين

تحصل على درجة صفر ، بحيث تكون الدرجة الكلية للمقياس هي 36 درجة بالنسبة للبعد الواحد ومجموع الدرجة الكلية 108 . وقد استند الباحث إلى معامل الاتفاق على الإجابة الواحدة وتقديرها بين الخبراء، بحيث لا يقل معامل الاتفاق عن 0.8 ، وتجدر الإشارة هنا في هذا السياق إلى استخدام هذا المعيار من قبل في مقياس ستانفورد بينيه وتحديدًا في مقياس الفهم العام.

٣- مقياس الذكاء الوجداني اللفظي للأطفال بوصفه سمة (إعداد علا عبد الرحمن، ٢٠٠٥) يتكون المقياس من خمسة وثلاثين موقفًا لفظيًا لقياس أبعاد الذكاء الوجداني المتمثلة في الوعي بالذات ، التعاطف ، التحكم في الغضب، تأجيل الإشباع وإدارة الوجدان، ويتضمن كل بعد من أبعاده على سبعة مواقف مختلفة على أن يقوم الطفل باختيار إجابة من إجابتين، ويتم تطبيق المقياس بشكل فردي.

صدق وثبات مقياس الذكاء الوجداني اللفظي:

- تم التحقق من ثبات المقياس

توجد فروق ذات دلالة إحصائية
بين متوسط درجات المجموعات
العمرية المختلفة من ٤-٧ سنوات
على مقياس الذكاء الوجداني في اتجاه
المجموعات العمرية الأكبر.

جدول (٧) يوضح نتائج تحليل
التباين البسيط بين المجموعات الأربع
(مجموعة سن الرابعة - مجموعة سن
الخامسة - مجموعة سن السادسة -
مجموعة سن السابعة) وذلك بالنسبة
لمقياس الذكاء الوجداني .

للاستجابات الإيجابية ، ودرجة
للاستجابات السلبية ، وصفرًا لعدم
الاستجابة.

أساليب معالجة البيانات:

استخدم الباحث في معالجة البيانات
الخاصة بالبحث الحالي برنامج
SPSS حيث تطلب البحث العديد
من العمليات الإحصائية، التي
استخدمت في تقنين المقياس أو في
استخراج نتائج الدراسة.

نتائج البحث ومناقشتها:

الفرض الأول:

المصدر	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
مجموعات السن وإدراك الوجدان	بين المجموعات	٣	٥١٣,٦٢	٣٤,٦٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٩٦	١٤,٨٠		
	المجموع	١٩٩			
مجموعات السن وفهم الوجدان	بين المجموعات	٣	٨٨١,٢١	٦٣,٤	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٩٦	١٣,٨٩		
	المجموع	١٩٩			
مجموعات السن وإدارة الوجدان	بين المجموعات	٣	٦٥٧,٣١	٤٠,٧٤	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٩٦	١٦,١٦		
	المجموع	١٩٩			
مجموعات السن والدرجة الكلية	بين المجموعات	٣	٥٥٩٤,٨٥	١٢٥,٤٢	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٩٦	٤٤,٦٠		
	المجموع	١٩٩			

الذكاء الوجداني والمجموعات الأربع
(مجموعة سن الرابعة - مجموعة سن

يتضح من نتائج تحليل التباين
البسيط بين درجات أبعاد مقياس

الخامسة - مجموعة سن السادسة - الدلالة الإحصائية للتعرف على موقع مجموعة سن السابعة وجود فروق ذات دلالة إحصائية كبيرة وجوهية بسين المجموعات بالنسبة لجميع أبعاد الذكاء الوجداني ، الأمر الذي يشير إلى ضرورة استخدام أحد مقاييس

الفروق بين المجموعات. وسوف يقوم الباحث باستعراض نتائج اختبار "ت" وفقا لكسل بعد على حدة حتى يمكن التحقق من صحة الفرض والإجابة عن التساؤل المطروح في البحث.

جدول (٨): يوضح المتوسطات الحسابية والاحترافات المعيارية

للمجموعات العمرية المختلفة بالنسبة لبعد إدراك الوجدان

الأبعاد المجموعات	إدراك الوجدان	فهم الوجدان		إدارة الوجدان		الدرجة الكلية	
		ع	م	ع	م	ع	م
من الرابعة	٥٠	٢٣,٧٦	٤,٩٣	١٥,٥٨	٣,٦٤	١٩,٩٤	٥,٢٨
من الخامسة	٥٠	٢٣,١٦	٤,١٠	٢٢,٣٤	٣,٣٩	٢٤,٧٠	٣,٤٠
من السادسة	٥٠	٢٩,٤٠	٢,٥٣	٢٣,٢٤	٣,٤٣	٢٧,٥٢	٣,٨١
من السابعة	٥٠	٢٨,٥٢	٣,٤١	٢٥,٢٦	٤,٣٥	٢٧,٧٢	٣,٢٢
للدرجة الكلية	٢٠٠	٢٦,٢١	٤,٧٢	٢١,٦٠	٥,١٩	٢٤,٩٧	٥,٠٧

أولاً: دلالة الفروق بين متوسطات العمرية المختلفة بالنسبة لبعد إدراك درجات الأطفال في المجموعات للوجدان

جدول (٩): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال

في المجموعات العمرية المختلفة بالنسبة لبعد إدراك الوجدان

المجموعات	من الرابعة	من الخامسة	من السادسة	من السابعة
من الرابعة	-			
من الخامسة	٠,٦٦	-		
من السادسة	٠٠٧,١٩	٠٠٩,١٥	-	
من السابعة	٠٠٥,٦١	٠٠٧,٠٩	١,٤٦	-

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بعض المجموعات العمرية في الذكاء الوجداني، حيث نجد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال سن الرابعة وأطفال سن الخامسة، وكذلك أطفال سن السادسة وأطفال سن السابعة بالنسبة لبعد إدراك الوجدان، بينما تزداد شدة الفروق وتبلغ أقصى معدلاتها بين سن الخامسة وسن السادسة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال سن الرابعة وأطفال سن السادسة، وسن السابعة، الأمر الذي يشير إلى تمايز قدرة إدراك الوجدان كلما زاد سن الأطفال ويتجلى بشدة هذا التمايز بين أطفال سن الخامسة وأطفال سن السادسة، وهو الأمر الذي يشير إلى تحقق الفرض الذي طرحه الباحث للدراسة.

وببقى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال سن الرابعة والخامسة، وكذلك أطفال سن السادسة

والسابعة، أمرا يحتاج إلى مزيد من التفسير، حيث تلعب العمليات النمائية ومعدلاتها الدور الأكبر في التأثير على شدة وجود الفروق بين المجموعات، وكذلك التشابه النسبي بين الخصائص العامة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (أطفال سن الرابعة وأطفال سن الخامسة) حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بينهم، وهو الأمر الذي نراه على نحو متماثل بالنسبة لأطفال سن السادسة وأطفال سن السابعة، حيث يمثلان الخصائص العامة للأطفال في المرحلة الابتدائية.

وتحمل هذه النتيجة في مضمونها تصورا مؤداه أن إدراك الوجدان كقدرة يتميز بشكل واضح ما بين سن الخامسة والسابعة.

ثانيا: دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعات العمرية المختلفة بالنسبة لبعد فهم الوجدان.

جدول (١٠): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال

في المجموعات العمرية المختلفة بالنسبة لبعدهم الوجداني

المجموعات	سن الرابعة	سن الخامسة	سن السادسة	سن السابعة
سن الرابعة	-			
سن الخامسة	**٩,٥٩	-		
سن السادسة	**١٠,٨١	١,٣١	-	
سن السابعة	**١٢,٠٥	**٣,٧٣	٢,٥٧	-

والسابعة، فشدة الفروق والدلالة تعكس التمايز بفعل السن تجاه عملية فهم الوجدانات كقدرة، وتبقى الإشارة إلى انخفاض الفروق والدلالة ما بين سن الخامسة والسادسة، وكذلك بين سن السادسة والسابعة كمؤشر يراه الباحث تعبيراً عن ثبات عملية الفهم ودخول الطفل إلى مرحلة الكمون، بما تنسم به من عمليات نفسية.

ثالثاً: دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعات العمرية المختلفة بالنسبة لبعدهم الوجداني .

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لجميع المجموعات العمرية، ما عدا عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال سن الخامسة وأطفال سن السادسة، مما يشير إلى تحقق الفرض الذي طرحه الباحث.

فالتمايز الذي تعكسه النتائج يشير إلى أن لخصائص المرحلة العمرية دوراً كبيراً تطور عملية فهم وتبادل الوجدان بين الذات والآخرين وهو ما يتجلى بشدة لدى أطفال سن الرابعة وسن الخامسة، وكذلك سن الرابعة والسادسة، وأخيراً سن الرابعة

جدول (١١): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال
في المجموعات العمرية المختلفة بالنسبة لبعيد إدارة الوجدان

المجموعات	سن الرابعة	سن الخامسة	سن السادسة	سن السابعة
سن الرابعة	-			
سن الخامسة	** ٥,٣٥	-		
سن السادسة	** ٨,٢٢	** ٣,٨٩	-	
سن السابعة	** ٨,٨٨	** ٤,٥٥	٠,٢٨	-

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات العمرية بالنسبة لبعيد إدارة الوجدان في الذكاء الوجداني لجميع المجموعات العمرية على نحو فارق ودال إحصائياً، ما عدا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال سن السادسة وأطفال سن السابعة، وهو الأمر الذي يشير إلى تحقق الفرض الذي طرحه الباحث بشكل عام.

وتشير النتائج إلى أن عملية إدارة الوجدان تتمايز على نحو دال في اتجاه المجموعات العمرية الأكبر، وهو ما تكشف عنه معدلات الفروق بين أطفال سن الرابعة وسن الخامسة وسن السادسة والسابعة، وتتجلى شدة الفروق ما بين أطفال سن الخامسة

وأطفال سن السادسة على نحو شديد الدلالة، مما يشير إلى تمايز القدرة على إدارة الوجدان ما بين سن الخامسة وسن السادسة وهو السن الذي يحمل معه مؤشرات التحرر من التمرکز حول الذات والانتقال إلى مرحلة التعليم الابتدائي وما يمثله من الانتقال التمهيدي إلى مرحلة التفكير العياني والتحرر التدريجي من آثار مرحلة الروضة والاستغراق في اللعب الإيهامي وصولاً إلى التوازن بين تداخل الواقع والخيال في إدارة المواقف الوجدانية في حياة الطفل.

ويرى الباحث أن عملية إدارة الوجدان هي في جوهرها إدماج لباقي العمليات السابقة في النظر إلى الذكاء الوجداني كقدرة عقلية، بوصفها المعبر عن المحصلة النهائية لدرجة

النضج المعرفي والوجداني وهي كذلك السلوك المعبر عنه.

رابعاً: دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعات

جدول (١٢): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعات العمرية المختلفة بالنسبة للدرجة الكلية

المجموعات	سن الرابعة	سن الخامسة	سن السادسة	سن السابعة
سن الرابعة	-			
سن الخامسة	** ٧,٩٥	-		
سن السادسة	** ١٤,٧١	** ٨,٦٢	-	
سن السابعة	** ١٥,٢٢	** ٩,٣٨	١,١١	-

وهو كذلك ما يجعلنا نستند إلى نفس التفسير، سواء للمجموعات العمرية التي عبرت عن أشد مؤشرات الفروق والدلالة (أطفال سن الخامسة وأطفال سن السادسة) وكذلك التفسير الذي تم الاستناد إليه في عدم وجود فروق دالة بين أطفال سن السادسة وأطفال سن السابعة.

تتفق نتيجة الفرض في مجملها مع ما أشارت إليه ليندا إليكسنين (Elksnin,2003) من حيث إن القدرة على إدراك وفهم الوجدانات تنمو وتزداد مع تقدم عمر الطفل. وبالمبحث في التراث الذي استطاع

تشابهت نتائج الجدول السابق الخاصة بالفروق بين المجموعات العمرية بالنسبة للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني مع نتائج بعد إدارة الوجدان من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمعظم المجموعات العمرية ما عدا عدم وجود فروق ترقى إلى مستوى الدلالة بين أطفال سن السادسة وأطفال سن السابعة، وهو ما يأتي مدعماً لوجهة نظر الباحث فيما ذهب إليه من اعتبار إدارة الوجدان هي المحصلة النهائية الدالة على الذكاء الوجداني والمتضمنة على كل العمليات الأخرى،

المرحلة العمرية المستخدمة في الدراسة الحالية.

الفرض الثاني:

توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني كقدرة (إدراك الوجدان - فهم الوجدان - إدارة الوجدان) وأبعاد مقياس الذكاء الوجداني كسمة (الوعي بالذات - التعاطف - التحكم في الغضب - تأجيل الإشباع - إدارة الوجدان) لدى الأطفال في المرحلة العمرية من ٧-٤ سنوات.

السباحة الحصول عليه لا نجد سوى اتفاق وحيد مع دراسة ماير وكاروسو وسالوفي (٢٠٠٠) وكذلك دراسة عبد الجبار السامرائي (٢٠٠٥) والتي أشارت في نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين السن ودرجات الذكاء الوجداني؛ بمعنى أنه كلما زاد السن ارتفعت درجات الذكاء الوجداني على الرغم من اختلاف المراحل العمرية التي قامت عليها تلك الدراسات عن

جدول (١٣): يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاد الذكاء الوجداني كسمة والدرجة الكلية

الأبعاد كسمة الأبعاد كقدرة	الوعي بالذات	التعاطف	التحكم في الغضب	تأجيل الإشباع	إدارة الوجدان	الدرجة الكلية
إدراك الوجدان	٠٠,٣٥	٠٠,٢٧	٠٠,٤٥	٠٠,٥٠	٠٠,٤٦	٠٠,٤٨
فهم الوجدان	٠٠,٣٨	٠٠,٣٧	٠٠,٤٣	٠٠,٥٣	٠٠,٥٥	٠٠,٥٤
إدارة الوجدان	٠٠,٤٠	٠٠,٣٣	٠٠,٤٣	٠٠,٥٦	٠٠,٤٩	٠٠,٥٤
الدرجة الكلية	٠٠,٥١	٠٠,٤٤	٠٠,٦٠	٠٠,٧١	٠٠,٦٨	٠٠,٧٠

** دال عند مستوى ٠,٠٠١

وهذه النتيجة، فيما يراها الباحث على هذا النحو الذي ظهرت به غير مسبقة في التراث البحثي لمفهوم الذكاء الوجداني، وربما يرجع ذلك إلى عدم تناول الدراسات لتلك العلاقة بين الذكاء الوجداني كقدرة والذكاء الوجداني كسمة في هذه المرحلة العمرية المبكرة، بما تفرضه من خصائص للمرحلة من الجانب النمائي قد تفوق وتتجاوز حدود الاتفاق أو الاختلاف حول النظر للمفهوم في هذه المرحلة العمرية.

فمجمال النتائج التي تمخض عنها البحث في مفهوم الذكاء الوجداني منذ ظهوره وحتى الآن يدور في إطار بحث علاقة مفهوم الذكاء الوجداني بكل من مفهوم الذكاء التقليدي والقدرات العقلية من جانب، ومن جانب آخر بحث علاقة المفهوم بأبعاد وسمات الشخصية، ولا تزال النتائج تتباين بين وجود بعض الارتباطات الدالة التي تؤكد على تمايز مفهوم الذكاء الوجداني كقدرة عن مفهوم الذكاء التقليدي وعن القدرات العقلية، بينما نجد البعض الآخر من الدراسات

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاد مقياس الذكاء الوجداني كسمة، وذلك بالنسبة لجميع الأبعاد بما في ذلك الدرجة الكلية، والأمر الذي يشير إلى تحقق الفرض الذي طرحه الباحث على النحو الذي فاق كل الاستوقعات المبدئية للباحث قبل وأثناء إجراء الدراسة، فنجد أن أكثر العلاقات ارتباطا تمثلت في الدرجة الكلية بين نتائج المقياسين كقدرة وكسمة والتي بلغت ٠,٧٠. وكأننا نقيس شيئا واحدا متفقا عليه ولا نقيس مفهومًا اتفق على الاختلاف في النظر إليه وتناوله، فالبعض ينظر إليه كقدرة والبعض الآخر ينظر إليه بنفس المقدار كسمة من سمات الشخصية، كذلك نجد شدة الارتباط بين بعد إدارة الوجدان بوصفه قدرة وبوصفه سمة والعلاقة بين إدارة الوجدان وتأجيل الإشباع، فالواقع الذي استشره الباحث في قراءته لهذه النتائج هو أننا نقيس شيئا واحدا بأداتين مختلفتين، بل إننا نتساءل أين الاختلاف؟.

مناقشة ختامية ومحاولة اجتهادية:

إن جوهر الطرح الذي حاول الباحث تقديمه في هذا السياق تمثل في تمايز المفهوم نمائيا، وهو الأمر الذي كشفت عنه نتائج البحث مؤكدة على أن مفهوم الذكاء الوجداني يحتاج إلى وقت لكي يتمايز نمائيا ويصعب قياسه قبل سن السادسة، الأمر الثاني التي أرادت الدراسة أن تكشف عنه هو ذلك الاختلاف الذي قام عليه التراث البحثي للمفهوم من حيث طبيعة تناوله بوصفه قدرة وبوصفه سمة من سمات الشخصية، هل لهذا الاختلاف وجود في المرحلة العمرية من ٤-٧ سنوات؟ وقد كشفت نتائج الدراسة عن أننا نقيس مفهوما واحدا بأداتين، وأن مساحة الاختلاف لا وجود لها في هذه المرحلة العمرية، وأن الارتباط بين المفهوم كقدرة وكسمة يكشف عن عدم تمايز المفهوم على ذلك النحو، الأمر الذي يدفع الباحث إلى طرح تصويره الذي تمخض عنه رحلة البحث في المفهوم عمليا ونظريا، وهذا الطرح مؤداه أن مفهوم الذكاء الوجداني نجح في أن يقدم

تشير نتائجه إلى تغثر المفهوم وعدم تمايزه وارتباطه أكثر وعلى نحو دال بأبعاد وسمات الشخصية.

أما نتيجة الدراسة الحالية (التي تكشف عن مساحة كلية للارتباط بين المفهوم كقدرة والمفهوم كسمة) فيرى الباحث أنها تعكس دورا متغيرا جديدا وهو التمايز النمائي للمفهوم الذي يساهم في تشكيل المفهوم بوصفه قدرة عقلية، وكذلك بوصفه سمة، فحتى سن السابعة لا نستطيع أن نتحدث عن المفهوم بوصفه قدرة أو بوصفه سمة، فخصائص المرحلة العمرية فرضت نفسها على الاتفاقات والاختلافات النظرية والبحثية في المراحل العمرية الأخرى، بل وتطرح تساؤلا شديد الأهمية حول أنوات القياس التي تقيس المفهوم بوصفه قدرة وبوصفه سمة في مراحل الطفولة المبكرة، والتي أعطت في الدراسة الحالية نتيجة شديدة الارتباط، وهو ما يعني هنا أن الاختلاف بينهما لا يزال غير متمايز.

ويوجز الباحث تقويمًا كيفيًا للنظرية على النحو التالي:

- شهد ميلاد النظرية اختلافًا جوهريًا في جوهر الطرح الذي قدم للمفهوم ، حيث قدم دانييل جولمان وبارون وغيرهم مفهوم الذكاء الوجداني بوصفه سمة من سمات الشخصية ، بينما قدم مفهوم الذكاء الوجداني كل من جون ماير وبيتر سالوفي وديفيد كاروسو وغيرهم بوصفه قدرة عقلية بكل ما تحمله الكلمة من معنى، وهو ذلك التقسيم الذي استهدفته الدراسة الحالية ولم نستطع التحقق من وجوده في مراحل الطفولة.

- قصور الأدوات المستخدمة عن قياس واختبار ما حاولت النظرية تقديمه، حيث لا تزال هناك مساحة من المفهوم غامضة على الرغم من كثرة ما كتب فيها، ولا زالت الارتباطات والتشبيحات عبارة عن علاقة أرقام بأرقام وليس لها المدلول الامبيرقي الكافي بالإقناع.

نفسه بصورة نظرية على نحو أكثر إقناعًا من قدرته على تقديم نفسه في صورة عملية، وقد ساهم في ذلك حالة التحدي التي يقف وراءها المعارضون للمفهوم وعدم إسهامهم حتى في محاولة التحقق من صحة النظرية والتحقق من إمكانية تحقيقها وتطبيقها وقياسها، في حين يرى البعض أن الموقف الراهن للنظرية هو حالة من حالات المحاكاة الوجدانية المتقنة للجوانب المعرفية والعقلية، التي تخاطب جوانب الضعف في مفهوم الذكاء التقليدي، كما أنها تمثل حالة من حالات المحاكاة المعرفية للجوانب الشخصية معتمدة في ذلك على أن المفهوم في حد ذاته قد قدم إشباعًا حقيقيًا من الناحية النظرية لكثير من الجوانب الوجدانية، التي اتفق الجميع على دورها وإسهامها، ولكنهم عجزوا عن رصد هذا الدور وقياسه بنفس القدر من الدقة والموضوعية المستخدمة في قياس المفاهيم الأخرى.

- في حين رأى البعض أن نظرية الذكاء الوجداني هي مجرد محاولة تتسم بالسذاجة العلمية والمخاطرة غير المحسوبة قام بها عدد من المغامرين سواء بوصفه "سمة" فلم يقدموا شيئاً جديداً على الإطلاق

- وأكثر من مجرد الحديث عما يمكن أن نطلق عليه أو يسمى التوافق الوجداني وليس الذكاء الوجداني. وكذلك الذين قدموا المفهوم بوصفه "قدرة" لم تتجاوز حدود ما قدموه عن محاولة البحث عن نوع جديد من الذكاء سقط في عدد من المنزلقات المنهجية ، إما لسيطرة الجوانب الوجدانية بالدرجة التي جعلتنا نبحث عن البعد المعرفي والإدراكي فيه ، وإما لاستناده إلى التقرير الذاتي (لدى الراشدين) أو لاستناده إلى المواقف الحياتية التي تتشابك فيها وتتعدد العوامل المتداخلة فيها. وهو أمر لا يمكن أن يقيم بعد الموضوعية المطروح في المقاييس التقليدية ذات الصلاحية السيكومترية العالية.

- وأخيراً يقرر الباحث على نحو مباشر أن هذه الدراسة لم تقدم اجابات بقدر ما أثارت من أسئلة، ولم تزد الأمر الذي سعت إلى توضيحه إلا مزيداً من الغموض، تجعلنا ندعو إلى مزيد من تضافر الجهود البحثية نحو التناول المتأنى لمفهوم الذكاء الوجداني لتدعيم القيمة العلمية للمفهوم والتي لا تزال بحاجة إلى مزيداً من الجهد والبحث الدؤوب.

- في حين رأى البعض أن نظرية الذكاء الوجداني هي مجرد محاولة تتسم بالسذاجة العلمية والمخاطرة غير المحسوبة قام بها عدد من المغامرين سواء بوصفه "سمة" فلم يقدموا شيئاً جديداً على الإطلاق أكثر من مجرد الحديث عما يمكن أن نطلق عليه أو يسمى التوافق الوجداني وليس الذكاء الوجداني. وكذلك الذين قدموا المفهوم بوصفه "قدرة" لم تتجاوز حدود ما قدموه عن محاولة البحث عن نوع جديد من الذكاء سقط في عدد من المنزلقات المنهجية ، إما لسيطرة الجوانب الوجدانية بالدرجة التي جعلتنا نبحث عن البعد المعرفي والإدراكي فيه ، وإما لاستناده إلى التقرير الذاتي (لدى الراشدين) أو

المراجع :

- ١- محمد، أ. ط. (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بالنوع والإنجاز الأكاديمي - دراسة عبر ثقافية. العلوم التربوية، العدد الأول، ٢٩-٨٨.
- ٢- يسدر، أ. أ. (٢٠٠٢). برنامج إرشادي لتحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. كلية التربية ببنها، (١٢) : ١٥، ٤٩-١.
- ٣- أبو دية، أ. أ. ع. (٢٠٠٣). فعالية برنامج إرشادي جمعي لتنمية دافعية الإنجاز والذكاء الانفعالي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- ٤- خليل، أ. ع. ؛ الشناوي، أ. أ. (٢٠٠٥). الإسهام النسبي لمكونات قائمة بارون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المواجهة لدى طلبة الجامعة. دراسات نفسية، ١٥ (١)، ٩٩-١٦١.
- ٥- حسونة، أ. م. ؛ أبو ناشي، م. س. (٢٠٠١). برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض أبعاد الذكاء الوجداني (دراسة تجريبية). دراسات الطفولة، (٤) : ١٣، ٧١-٨٧.
- ٦- مطر، ج. و. (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في التقليل من السلوك العدواني لدى الطلبة العدوانيين. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- ٧- السنجار، خ. ع. (١٩٩٦). الذات والموضوع في لعب الأطفال المكفوفين. رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- ٨- جولمان، د. (٢٠٠٠). نكاه المشاعر. ترجمة هشام الحناوي، القاهرة: هلا للنشر والتوزيع.
- ٩- رزق، ز. ش. (٢٠٠٣). الذكاء الانفعالي - المفهوم والقياس "دراسة استطلاعية" رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- ١٠- نيومان، س. (٢٠٠٣). ألعاب وأنشطة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة. ترجمة خالد عبد الرازق النجار، القاهرة: دار النهضة العربية.
- ١١- الأسمر، ص. ي ؛ كفاي، ع. (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- ١٢- السامرائي، ع. ن. (٢٠٠٥). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين عقليا في مدارس اليوبيل. مؤتمر التربية الخاصة العربي، الأردن ، ١٧٧-٢٠٢.
- ١٣- الخضرم، ع. ح. (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد. دراسات نفسية - (١٢) : ١ ، ٥-٤١.
- ١٤- كواسه، ع. ع. (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة. المؤتمر السادس للتوجيه الإسلامي للخدمة الاجتماعية، جامعة الأزهر، ٢٢٠-٢٥٠.
- ١٥- زيدان، ع ؛ الإمام، ك. (٢٠٠٣). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية. دراسات نفسية - (١٣) : ١ ، ٣-٤١.
- ١٦- علي، ع. ع. (٢٠٠٥). فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره على التفكير الابتكاري للأطفال. رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ١٧- عثمان، ف. أ ؛ رزق، م. ع. (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي : مفهومه وقياسه. علم النفس ، ٥٨ ، ٣٢-٥٠.
- ١٨- إسماعيل، ف. م. (٢٠٠٤). الذكاء الوجداني عند المراهقين وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. رسالة دكتوراه ،معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- ١٩- خرنوب، ف. م. (٢٠٠٣). بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير ،معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.

- ٢٠- شابيرو، ل . (٢٠٠٣). كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي. الرياض: مكتبة جرير.
- ٢١- الخوالدة، م.ع . (٢٠٠٣) . أثر برنامج تعليمي مقترح لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي . رسالة دكتوراه غير منشورة : جامعة عمان العربية.
- ٢٢- عكاشة، م.ف . (٢٠٠٥). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين مؤتمر التربية الخاصة العربي، الجامعة الأردنية، عمان، ٢-٣٦ .
- ٢٣- زيور، م . (١٩٨٦). في النفس: بحوث مجمعة في التحليل النفسي. القاهرة: دار النشر غير مبين.
- ٢٤- أبو غزال، م.م . (٢٠٠٤) . اثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قري SOS في الأردن . رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية.
- ٢٥- الزيات، ن.م . (٢٠٠٦). تنمية الذكاء الوجداني- باستخدام أنشطة اللعب- وأثره على خفض الاضطرابات السلوكية لدى طفل الروضة. رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- 26- Bar-On,R.;Brown,M ; Kirckadly,D and Thome,P . (2000). Emotional Expression and implications for occupational stress :An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences*,28,1107-1118.
- 27- Bernet,M. (1996). Emotional Intelligence: Components and correlates. *paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada , August.*
- 28- Ciarrochi,V;Chan,C;Caputi,P. (2000). A Critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*,28,539-561.
- 29- Cobb , C .& Mayer, J .(2000). Emotional Intelligence : What the Research Says. *Educational Leadership*,58(3),14-18.

- 30- Davies,M; Stankov,L; Roberts,D. (1998) . Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*,75(4),989-1015.
- 31- Dawda,D & Hart,D. (2000) . Assessing emotional intelligence:Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quetient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Defferences*,28,797-812.
- 32- Elksnin, L. (2003). Fostering Social-Emotional Learning in the classroom. *Education*,124(1),36-53.
- 33- Epstein ,R. (1999) . Constructive Thinking : The Key to Emotional Intelligence. *Intelligence*,32(4),20-30.
- 34- Finley ,D .&Pellinger,A . (2003) . Developing Emotional Intelligence in Multiage Classroom. *ERIC Database* : ED442571.
- 35- Furnham,P. & Neil,A. (2004) . Estimates of Emotional and Psychometric Intelligence. *Journal of Social Psychology*, 144(2),179- 193.
- 36- Gardner H. (1993) . *Multiple Intelligences : The Theory in Practice* . New York : Basic Books.
- 37- Glennon,W. (2000). Ways To Raise a Boy's Emotional Intelligence :An Guide for Parents ,Teachers &Other Concerned Caregivers, *ERIC Database* : ED 442564.
- 38- Goleman, D. (1999) . Emotional intelligence: key to leadership. *Health Progress* , 80 (2) , 9-14 .
- 39- Graves,M. (2000). *Emotional intelligence,General intelligence, and Personality: Assessing the construct validity of emotional intelligence test*. Unpublished doctoral dissertation. California.
- 40- Houtmeyers,A .(2003) . Attachment relationships and emotional intelligence in preschoolers. *International Dissertation Abstracts*,62,4818-4820.
- 41- Izard , C . (2001) . Emotional Intelligence or Adaptive Emotions?. *Emotion* , 1(3) ,249-257 .
- 42- Kaplan ,B. (2002). Educating the emotions : Emotional Intelligence Training for early childhood teachers and caregivers. *International Dissertation Abstracts*,63,3521-3522.

- 43- Kaufhold , J.& Johnson,L,(2005). The Analysis of The Emotional Intelligence Skills and Potential Problem Areas of Elementary Educators. *Education*, 125 (4),615-626.
- 44- Kim,H & Kim,H .(2005) . Construct Validation of young children's emotional intelligence. *Korean Journal of Developmental Psychology*,18(1),25-38.
- 45- Kobe, L. & Rickers, R. (2001). Self-Reported Leadership Experiences in Relation to Inventoried Social and Emotional Intelligence. *Current Psychology*,20 (2), 66-81.
- 46- Kolbe ,K.& Weede,S .(2001). Teaching Prosocial Skills to Young Children to Increase Emotionally Intelligent Behavior. *International Dissertation*, ED:456916.
- 47- Kyung,K & Kyung,H .(2004). A Preliminary study on the development of emotional intelligence rating scale for preschool children . *Korean Journal of Developmental Psychology*,17(2),31-48.
- 48- Martin, H& Nicholas, L .(1999). Teaching Emotional Intelligence to Impulsive Aggressive youth. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 7, 224-229.
- 49- Martinez,P . (1997) . The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*,17(1),3-13.
- 50- Martinez ,P . (1999) . Parental Inducement of Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*,18(1),4-23.
- 51- Mayer,J; Dipaolo,M. & Salovey. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*,54,772-781.
- 52- Mayer,J. & Salovey,P. (1995). Emotional Intelligence and the Construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*,4,197-208.
- 53- Mayer,J. & Gehar,G. (1996). Emotional Intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*,22,89-113.
- 54- Mayer,J. & Salovey,P. (1997). What is Emotional Intelligence. In p.Salovey & D. Sluyter (Eds.) *Emotional*

- development and emotional intelligence.* (3-31).New York: Basic books.,
- 55- Mayer ,J. (1999). Personality and The Search for Success. *Contemporary Psychology*,44(6),467-470.
- 56- Mayer,J. Caruso,D.& Salovey,P.(2000). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*,27(4),267-298.
- 57- Mayer,J; Salovey,P.& Caruso,D. (2000). Emotional Intelligence as Zeitgest, as Personality, as Mental Ability. In Bar-On and Parker (Eds). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory ,Development ,Assessment and Application of Home, School and Work place.* (92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- 58- Mayer,J. (2001). A Field guide to emotional intelligence . In Ciarrochi,P. Forgas,J. & Mayer,J.(Eds). *Emotional Intelligence in Every Day Life.* (3-24) Philadelphia: Psychology Press.,
- 59- Mayer,J; Perkins,D; Caruso,D. & Salovey.P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*,23(3),131-137.
- 60- Mayer,J ; salovey,P; Sitarenios,G. & Caruso,D. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT 2.0. *Emotion*,3(1),97-105.
- 61- Pellitteri,J. (2002). The Relationship Between Emotional Intelligence and Ego Defense Mechanisms. *Journal of Psychology*, 136(2),131-144.
- 62- Petrides, K .(2000) . Gender Differences in Measured and self-Estimated Trait Emotional Intelligence. *A Journal of Research* ,22.97-104.
- 63- Petrides,K.& Furnham,A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Defferences*,29,313-320.
- 64- Richburg,M & Fletcher,T. (2002) . Emotional Intelligence : Directing A child's Emotional Education. *Child Study Journal* ,32 (1),31-50.

- 65- Robert, W. & Lovejoy, C. (2002). Information Processing in everyday life emotion. Congruent Bias in Reports of parent-child Interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 216-230.
- 66- Roberts, R.; Zeinder, M. & Matthew, G. (2002). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196-231.
- 67- Salovey, P. & Mayer. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23 (3), 131-143.
- 68- Salovey, P. & Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic books.
- 69- Salovey, P.; Bedell, B.; Detweiler, J. & Mayer, J. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis & B. Havilland (Eds.). *Handbook of Emotions*. (504-520). New York: Guilford Press.
- 70- Schutte, N.; Malouf, J.; Hall, L.; Haggerty, D. Cooper, J. Golden, C. & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of measure of emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- 71- Sternberg, R. (1999). Working with Emotional Intelligence. *Personal Psychology*, 52(3), 780-788.
- 72- Stosny, S. (1998). Compassionate Parenting. *ERIC .Ed* 450785.
- 73- Sullivan, A. (2003). The Emotional Intelligence Scale for Children. University of Virginia, *International Dissertation Abstracts*, 64, 68-70.
- 74- Woilaszewski, S. & Aalsma, M. (2004). The Contribution of Emotional Intelligence to The Social and Academic Success of Gifted Adolescents as Measured by Multifactor Emotional Intelligence. *Roeper Review*, 27 (1), 21-35.

- Title** : Emotional Intelligence for Children Measurements and Differences.
Author : Dr. Khaled Abd El Razik El Najjar.
Affiliation : Faculty of kindergarten- Cairo University.
Publication : Derasat Nafseyah.
Issue : 2007 April, Vol17. (2) pp. 423 – 479.

Abstract:

The aim of this study was to measure emotional intelligence for children between 4-7 years of age and how differences could be found between its dimensions (emotion perception- emotion understanding- emotion management) in light of age variable, through emotional intelligence form as an ability as well as studying the relational link between emotional intelligence dimensions as an ability and emotional intelligence - dimensions as a characteristic for children between 4-7 years old.

Study sample was 200 children (100 males- 100 females) of children between 4-7 years old, obtained from El Nile specialized school at El Omrania.

The researcher used the following tools:

- Man drawing test for intelligence.
- Emotional intelligence for children as an ability instrument. (prepared by researcher)
- Word emotional intelligence for children as a characteristic instrument (prepared by Ola Abd El Rahman, 2005).

Research findings suggested that dimensions of emotional intelligence have significant differences in the direction of older groups, and this could be revealed by the differences between children of 4, 5, 6, and 7 years old.

Study findings suggested that there was a significant and positive relational link between emotional intelligence instrument as ability and emotional intelligence instrument as a characteristic, and that is true for all dimensions including total degree. This suggests that there are no differences of the concept (as an ability and characteristic) at this age.